



FORSCHUNGSBERICHT

Drehscheibe

Übergänge aus Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen

**Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Drehscheibe“
zur Vorbereitung junger Menschen auf das Ende einer
Individualpädagogischen Auslandsmaßnahme**

Eine Kooperation des Jugendhilfeträgers Wellenbrecher e.V.
und des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit
(Universität zu Köln)

Anna Stossun & Luisa Flihs

Durchgeführt vom Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln in Kooperation mit dem Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V., finanziert mit Mitteln der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW



Impressum

Autorinnen:

Anna Stossun, Luisa Flihs

unter Mitarbeit von Michaela Emmerich, Philipp Walkenhorst
und Rainer Zimmermann

Herausgeber:

Prof. i.R. Dr. Philipp Walkenhorst
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Erziehungshilfe und Soziale Arbeit
Klosterstr. 79 b
50931 Köln

Stand:

November 2019

Layout:

Arthochzwei Grafikdesign
www.arthochzwei.com

ISBN: 978-3-9821263-0-2

Zusammenfassung der Ergebnisse

Übergänge aus hoch strukturierten Hilfen in deutlich freiere Lebensformen müssen als langsamer Prozess verstanden werden, der bereits während der Hilfe vorzubereiten ist, indem z.B. die hohe Alltagsstrukturierung reduziert wird und Räume zur Erprobung und Perspektiventwicklung geöffnet werden. Dabei müssen die jungen Menschen kontinuierlich und unabhängig von etwaigen Fehlritten begleitet werden. Das Forschungsprojekt hat gezeigt, dass die Nutzung des Programms „Drehscheibe“ den Jugendhilfeträger dabei unterstützt, die Jugendlichen beim Übergang aus Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen [IAM] zu begleiten und darüber hinaus das eigene pädagogische Handeln während der Hilfe hinsichtlich der Bedeutung für den Übergang aus der Hilfe zu reflektieren. Zu berücksichtigen bleibt, dass an die eigentlichen Maßnahmen angehängte Verselbstständigungsprogramme zwar unterstützen können, aber nicht suggerieren dürfen, dass die Jugendlichen mit dieser Unterstützung selbst dafür verantwortlich sind, den Übergang aus den Hilfen den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend zu bewältigen.

Zur Projektentstehung und dem Vorgehen bei der Evaluation

Aktuelle Forschungsbefunde zu IAM deuten darauf hin, dass Jugendliche im schützenden Rahmen von IAM positive Entwicklungen vollziehen. Die Erfahrungen von hilfedurchführenden Jugendhilfeträgern zeigen jedoch, dass die im Sinne der Hilfeplanung als positiv bewerteten Verhaltensänderungen oftmals nach Hilfeende und der damit verbundenen Rückkehr nach Deutschland von den Fachkräften als nicht nachhaltig und stabil erachtet werden.

Ein Konzept zu entwickeln, zu erproben und hinsichtlich der Umsetzung und des Nutzens zu evaluieren, das die jungen Menschen frühzeitig auf die Rückkehr aus IAM vorbereitet und welches in das bestehende Hilfeangebot des Trägers implementierbar ist, war das Ziel der mit Mitteln der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW geförderten Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit (Universität zu Köln) und dem Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V.

Die konzeptionelle Ausgestaltung des „Drehscheiben“-Projekts sieht vor, dass sich junge Menschen, die sich im letzten Jahr der IAM befinden, alle zwei Monate in einer Kleingruppe für sechs Tage in einer trügereigenen Immobilie in Castrop-Rauxel (Ruhrgebiet) treffen. Im Verlauf dieser Projektwochen beschäftigen sie sich gemeinsam mit Themen, die von den durchführenden Pädagog_innen als relevant für die Rückkehr erachtet werden: Berufsorientierung, Wohnen und Finanzen, politische Bildung, Schule/Prüfungsvorbereitung sowie Freizeitgestaltung. Letztendlich geht es darum, den jungen Menschen einen realitätsnahen Erprobungsraum zu bieten, in dem sie das Verhalten, das sie ggf. während der IAM erlernt haben, ausprobieren können. Parallel dazu sollen sie zur Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Zukunft ermutigt und dabei unterstützend begleitet werden.

Im Rahmen des Projektes werden Übergänge bzw. Transitionen als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem im permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer, 1993, 37) betrachtet. Diese werden im Zuge dieses Berichtes auf institutioneller und individueller Ebene betrach-

tet. Dabei stehen nicht nur IAM im Fokus, sondern es werden ergänzend weitere hoch strukturierte Hilfen berücksichtigt, die z.B. eine vorgegebene Tagesstruktur und feste Regeln, exkludierende Elemente sowie z.T. eine enge Betreuung aufweisen. Dies sind die Heimerziehung, der Jugendstrafvollzug und die Jugendpsychiatrie. IAM stehen somit exemplarisch für weitere Hilfen für junge Menschen, aus denen der Übergang in weitaus freiere Lebensformen zu bewältigen ist. Die Forschungserkenntnisse aus den einzelnen Hilfeformen werden aufeinander bezogen. Zur Evaluation der Implementierung und des Nutzens der "Drehscheibe" wurden über die Projektlaufzeit von drei Jahren insbesondere Problemzentrierte Interviews und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie ausgewertet.

Herausforderungen und hilfreiche Faktoren im Übergang aus hoch strukturierten Hilfen

Hilfeübergreifend wurden nach Sichtung des nationalen und teilweise internationalen Forschungsstandes zu hoch strukturierten Hilfen folgende Herausforderungen und hilfreiche Faktoren im Übergang herausgearbeitet:

| Herausforderungen | Hilfreiche Faktoren |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Übertragung von in der Hilfe erlernten Verhaltensweisen auf die Lebensrealitäten nach Hilfeende, v.a. eigenverantwortliche Tagesstrukturierung | <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Kontakte zu Bezugspersonen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erwartung entsprechen, nach den Hilfen zu autonomem Handeln in sozialer Verantwortung fähig zu sein | <ul style="list-style-type: none"> • Flexible und individuelle Begleitung des Übergangs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Schwierigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an den Bedarfen der Adressat_innen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierungs- bzw. Diskriminierungserfahrungen und -ängste | <ul style="list-style-type: none"> • Sukzessiver Übergang |
| <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsabbrüche | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Interinstitutionell unklare Zuständigkeiten (z.B. bei der Gewährung von Anschlusshilfen) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Kooperation der Institutionen | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Abrupte Übergänge am Hilfeende | |

Langfristige und frühzeitige Übergangsbegleitung als konzeptioneller Anspruch

Aus diesen Herausforderungen und hilfreichen Faktoren ergibt sich der konzeptionelle Anspruch an die „Drehscheibe“, eine langfristige und frühzeitige Übergangsbegleitung aus IAM zu implementieren, die folgende Aspekte berücksichtigen sollte:

| | |
|---|---|
| Institutionelle Ebene (z.B. strukturelle Aspekte der Hilfeplanung und organisation sowie die grundsätzliche Ausgestaltung der Hilfe): | <ul style="list-style-type: none"> • Abbau äußerer Alltagsstrukturierung, Hinführung zur eigenverantwortlichen Strukturierung (möglichst schon im Ausland) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle Verschränkung von Hilfe im Ausland und „Drehscheibe“ in Deutschland |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretation von Fehlritten der Jugendlichen als Reflexions- und Lerngelegenheiten, nicht als Anlass für Projektausschluss |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationen mit verschiedenen Institutionen der Berufsberatung und Ausbildungsbegleitung, der Wohnhilfe und Anbietern möglicher Folgehilfen |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Weiterbegleitung der jungen Menschen nach Beendigung der IAM, falls von den jungen Menschen gewünscht |
| Individuelle Ebene (konkrete pädagogische Umsetzung der Hilfe mit den Adressat_innen): | <ul style="list-style-type: none"> • Begleitung und Reflexion von Abschieden im Ausland |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau bzw. Reaktivierung von wohnortnahen und unterstützenden Beziehungen zu Familienmitgliedern, Gleichaltrigen und Hilfeanbietenden |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Heranführen an das (Über-)Leben in Gruppen |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion eigener Verhaltensweisen |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Zukunftsperspektiven |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Initiierung wohnortnaher Praktika im Rahmen der Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Erlernen, Wiederauffrischen und Üben von alltagspraktischen Tätigkeiten wie der eigenverantwortlichen Tagesstrukturierung und -organisation (inkl. Freizeitgestaltung), Klärung finanzieller Angelegenheiten bzw. Unterstützung sowie Führen und Finanzieren eines Haushalts |
| Ergänzungen durch Erfahrungen im Projekt | <ul style="list-style-type: none"> • Vereinfachung der Kommunikationswege der beteiligten Akteur_innen innerhalb des Trägers |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Schaffen von Transparenz der Zuständigkeiten und Erwartungen der beteiligten Pädagog_innen untereinander |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sicherstellen der Handlungssicherheit der Pädagog_innen auch bei fraglichen Aktivitäten der Jugendlichen (z.B. bei zeitweisem Drogenkonsum) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Kontakten außerhalb der Jugendhilfe |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Bedeutung von „Gruppen“ für den persönlichen Lebensweg |

Umsetzung und Nutzen der „Drehscheibe“

Die Implementierung der „Drehscheibe“ hat in der Auslandsabteilung des Wellenbrecher e.V. einen umfassenden und weiterhin andauernden Organisationsentwicklungsprozess ausgelöst, der sich wiederum auch in der pädagogischen Arbeit der „Drehscheibe“ widerspiegelt. Insbesondere der notwendige Abbau einer äußeren Strukturierung in der „Drehscheibe“ und in den Betreuungsstellen im Ausland sowie die Ermöglichung einer Verzahnung von „Drehscheibe“ und Betreuungsstelle durch vereinfachte Kommunikationswege sind Aspekte, die in diesem Rahmen diskutiert wurden und somit das Potenzial haben, nicht nur die „Drehscheibe“ zu bereichern, sondern auch die Arbeit in den IAM selbst zu reflektieren.

Aussagen über die Wirkungen des Programmes zu treffen, war nicht vorrangiges Ziel dieser Evaluation, dennoch scheint es möglich, festzustellen, dass das Programm als geeignet erachtet wird, Jugendliche in IAM auf das Hilfeende vorzubereiten, indem die „Drehscheibe“ einen Erprobungsraum bietet und die jungen Menschen zugleich an rückkehrrelevanten Themen arbeiten und sich mit ihren Zukunftswünschen und -plänen auseinandersetzen können. Die aus dem Projekt resultierenden Wechsel an Bezugspersonen sowie die Schaffung weiterer zu bewältigender Übergänge am Anfang und Ende der „Drehscheibe“ sind dabei kritisch zu betrachten.

Dennoch darf die „Drehscheibe“ nun nicht als das Mittel der Wahl betrachtet werden, um Übergänge aus hoch strukturierten Hilfen zu begleiten, sondern die Idee der „Drehscheibe“ soll auch dazu dienen, Aspekte aus der Konzeption in die Hilfe der IAM im Ausland zu integrieren, um bereits dort den konstruierten Schonraum abzubauen. Der Übergang aus der Hilfe ist grundsätzlich als lang andauernder Prozess zu begreifen, der nicht mit der Rückkehr nach Deutschland endet.

Inhalts- verzeichnis

Das Forschungsprojekt „Drehscheibe“
Zeitraum 05/2016-04/2019

01

EINLEITUNG 15

02

TRANSITIONEN: GESELLSCHAFTLICHE, INSTITUTIONELLE UND INDIVIDUELLE ASPEKTE 20

03

VORGEHEN BEI DER EVALUATION 22

04

FORSCHUNGSSTAND UND ABLEITUNGEN 28

4.1 29
Individualpädagogische
Auslandsmaßnahmen

4.2 40
Erwachsenwerden in institutionalisierten
Formen pädagogischen Handelns und
Übergänge aus den Hilfen

4.3 65
Ableitungen für das Konzept des Projektes
„Drehscheibe“

05

ZUM KONZEPT DES PROJEKTES „DREHSCHIEBE“ 72

06

SKIZZIERUNG DER ORGANISATIONSSTRUKTUREN DER AUSLANDSABTEILUNG DES WELLENBRECHER E.V. 76

07

RÜCKWIRKUNGEN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN AUF DIE ENTWICKLUNG DES MODELLPROJEKTES „DREHSCHIEBE“ VON WELLENBRECHER E.V. (GERWIN KARAFIOL) 78

08

ERKENNTNISSE AUS DER WISSEN- SCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

8.1. 88

Erschwernis der Verzahnung „Dreh-
scheibe“ – „Ausland“ aufgrund
kommunikativer Prozesse

8.2. 92

Die Bedeutung der Themen der „Dreh-
scheibe“ für die Rückkehr aus Sicht der
Teilnehmenden

8.3. 95

Strukturabbau, Aufbau von Möglichkei-
ten zum eigenverantwortlichen Handeln
und Aneignung der „Drehscheibe“ als
Erprobungsraum durch die Teilnehmenden

8.4. 111

Zukunftspläne der Teilnehmenden

8.5. 118

Soziale Kontakte und soziale
Unterstützung im Übergang

09

NUTZEN DER „DREHSCHIEBE“ 128

9.1. 128

Äußerungen der Teilnehmenden bei
Projektbeginn

9.2. 130

Mehrwert der „Drehscheibe“

9.3. 133

Bereit für die Rückkehr?

10

BEI DER IMPLEMENTIERUNG VON 134 PROGRAMMEN ZUR ÜBERGANGSBE- GLEITUNG ZU BERÜCKSICHTIGENDE ASPEKTE

11

FAZIT 140

12

LITERATURVERZEICHNIS 142

Inhalt

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | |
|--|------------|
| Abbildung 1: | 15 |
| Der Forschungsprozess nach dem CIPP-Modell (Stufflebeam 2003, eigene Darstellung) | |
| Abbildung 2: | 25 |
| Modell individualpädagogischer Auslandsbetreuung nach Villányi & Witte 2006, 38 (eigene Darstellung) | |
| Abbildung 3: | 62 |
| Parallele Übergänge | |
| Abbildung 4: | 67 |
| Darstellung des „Drehscheiben“-Konzepts | |
| Abbildung 5: | 82 |
| Darstellung der Kommunikationswege zwischen der „Drehscheibe“ und den Betreuungsstellen im Ausland | |
| Abbildung 6: | 114 |
| Netzwerk 1, Soziale Unterstützung durch Familienmitglieder und wenige konstante Freundschaften | |
| Abbildung 7: | 115 |
| Netzwerk 2, Soziale Unterstützung durch Mitarbeitende der Jugendhilfe | |
| Abbildung 8: | 116 |
| Netzwerk 3, Soziale Unterstützung durch einen Pädagogen und Freund_innen | |
| Abbildung 9: | 117 |
| Netzwerk 1, Verlagerung von Familie zu Freundschaften durch bereits bestehende Kontakte und Hobbys | |
| Abbildung 10: | 118 |
| Netzwerk 3, Verlagerung von der Jugendhilfe zu Freundschaften | |

TABELLENVERZEICHNIS

| | |
|---|------------|
| Tabelle 1: | 44 |
| Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus stationären Hilfen zur Erziehung | |
| Tabelle 2: | 51 |
| Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus dem Jugendstrafvollzug | |
| Tabelle 3: | 53 |
| Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie | |
| Tabelle 4: | 58 |
| Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus der Schule | |
| Tabelle 5: | 60 |
| Ableitungen für das Konzept | |
| Tabelle 6: | 80 |
| Übersicht über die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung | |
| Tabelle 7: | 111 |
| Formen der Alltagsunterstützung nach Laireiter 1993 | |

01 EINLEITUNG

Das Forschungsprojekt „Drehscheibe“, das im Zeitraum 05/2016-04/2019 in gemeinsamer Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln und dem Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V. durchgeführt und mit Mitteln der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW gefördert wurde, fokussiert den Übergang junger Menschen aus Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen (IAM). Ziel der Kooperation war die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung des Programms „Drehscheibe“, das vom Wellenbrecher e.V. zur Vorbereitung der Rückkehr aus IAM initiiert und in das bestehende Hilfeangebot implementiert wurde.

Zur Konzeptidee

Anliegen des Jugendhilfeträgers Wellenbrecher e.V. (Dortmund) war es, ein Konzept zu entwickeln und zu erproben, das junge Menschen, die an Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen (IAM) teilgenommen haben, auf das Hilfeende und die damit verbundene Rückkehr nach Deutschland vorbereitet. Hintergrund war die Erfahrung des Trägers, dass die Hilfen während der Zeit im Ausland zwar oftmals sehr erfolgreich verlaufen (die jungen Menschen werden laut Mitteilung der Fachkräfte des Trägers u.a. wieder an eine Tagesstruktur herangeführt, nehmen regelmäßig am schulischen Unterricht teil und erwerben häufig einen Schulabschluss, erproben neue und legale Freizeitbeschäftigungen, erlernen die Sprache des jeweiligen Landes etc.). Gleichzeitig war aber festzustellen, dass die Jugendlichen mit Ende der Hilfe und der damit einhergehenden Rückkehr nach Deutschland mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert sind, die für sie nur schwer zu bewältigen sind. Viele von ihnen greifen (vorübergehend) zur Bewältigung auf Verhaltensweisen zurück, die vom Träger als problematisch eingeschätzt werden und die zu den Gründen gehörten, weshalb sie an der IAM als erzieherischer Hilfe teilnahmen. Bei der Zielgruppe der IAM handelt es sich zu einem großen Teil um überaus vulnerable junge Menschen, die in ihrer Vergangenheit oftmals bereits eine große Zahl an Beziehungsabbrüchen (sowohl innerhalb ihrer Familien als auch innerhalb des Kinder- und Jugendhilfesystems) und damit verbundene Enttäuschungen bis hin zu traumatischen Erfahrungen erleben mussten und in diesem Zusammenhang häufig über eigensinnige Bewältigungsformen verfügen, die teilweise nicht mit gesellschaftlichen (Normalitäts-) Vorstellungen konform gehen und die daher als „besonders schwierig“ bezeichnet werden. Schaut man sich nun diese intensive Hilfeform genauer an, wird deutlich, dass die Strukturen in den Hilfen maßgeblich dazu beitragen, dass die jungen Menschen beim Übergang nach Deutschland vor nur schwer zu bewältigenden Herausforderungen stehen:

Während das pädagogische Arrangement konzeptionell während der Hilfe eine reizarme Umgebung mit einem hohen Grad an Strukturierung bei enger Betreuung und einem klaren Tagesablauf, deutlich erschwertem Zugang z.B. zu Alkohol, Drogen und zu Beginn der Hilfe auch zu Gleichaltrigen sowie Familie und Freund_innen in Deutschland vorsieht, ist dieser Schonraum nach Ende der Hilfe nicht mehr gegeben. Die jungen Menschen erleben sich in diesem Schonraum als handlungsfähig und erfolgreich, dennoch stellen die Anforderungen bei Hilfeende sie vor Herausforderungen, die auch aus eben dieser Schonraumorientierung resultieren: Sie sind nunmehr dazu aufgefordert, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Dazu müssen sie aber erst herausfinden, ob und inwiefern die im Ausland teilweise neu erlernten Verhaltensweisen überhaupt auf ihre Lebensrealität in Deutschland übertragbar sind (Flihs & Stossun i.E.). Über die Herausforderung von sogenannten Care Leavers, die meist mit Erreichen der Volljährigkeit die Einrichtungen der Jugendhilfe verlassen müssen, wird bereits seit einigen Jahren diskutiert (s. z.B. Köngeter, Schröder & Zeller 2012; Unsere Jugend 2017/1). Aus den Forschungen in diesem Feld ist bekannt, dass von den jungen Menschen, die einen Teil ihres Lebens in der stationären Jugendhilfe verbracht haben, aufgrund der aktuellen Praxis der Hilfeplanung erwartet wird, mit Erreichen der Volljährigkeit und Auslaufen der jeweiligen Hilfen zur Erziehung nach SGB VIII plötzlich „erwachsen“ zu sein und eigene Belange selbstständig regeln zu können, wenngleich sie dabei über deutlich weniger soziale Unterstützung verfügen als Gleichaltrige, die nicht in der Jugendhilfe aufgewachsen sind und denen darüber hinaus eine deutlich längere Zeit des Erwachsenwerdens zugestanden wird (s. Kap. 4.2.2). Somit tragen sowohl die hohe Strukturierung in den Hilfen als auch das paradoxe Erfordernis, am Ende dieser möglichst „selbstständig“ zu sein, und aufgrund der Volljährigkeit nicht nur den Übergang aus dem Projektland zurück nach Deutschland sowie aus der Jugendhilfe, sondern parallel meist auch noch den Übergang aus der Schule in Ausbildung oder Arbeit bzw. eine weiterführende Schulform zu bewältigen, dazu bei, dass der Übergang aus der IAM von allen Beteiligten als herausfordernd erlebt wird. Auf dieser Grundlage entstand beim Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V. die Überlegung, den abrupten Übergang aus der IAM abzumildern durch die Implementierung eines Programmes, das es den Jugendlichen erlauben soll, sich sukzessive in Deutschland wieder einfinden zu können und dabei

- zu erproben, inwiefern ggf. im Projektland neu erlernte Verhaltensweisen übertragbar sind auf ihre Lebensbedingungen in Deutschland,
- Themen zu bearbeiten, die aufgrund der hohen Strukturierung in der IAM als nur schwer bearbeitbar erachtet werden (z.B. Umgang mit Gleichaltrigen, „alten“ Freund_innen sowie Familienangehörigen, eigenverantwortliche Tagesstrukturierung),

- Perspektiven für die Zeit nach der Rückkehr zu erarbeiten (z.B. Wo und wie will ich wohnen? Wie kann ich das finanzieren? Will ich eine Ausbildung machen, arbeiten gehen, eine Berufsvorbereitung machen, Freiwilligendienst leisten, weiter zu Schule gehen, ...? Welche Schritte sind dafür notwendig? Brauche bzw. möchte ich weitere Unterstützung? (In welcher Form) will ich Kontakt zu meiner Familie und Freund_innen von „früher“ halten? etc.).

Im Rahmen des von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW geförderten Forschungsvorhabens bestand die Aufgabe des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln nun darin, die Praxiserfahrungen des Jugendhilfeträgers um eine wissenschaftliche Perspektive zu ergänzen und so gemeinsam mit dem Träger ein Konzept für diese Rückkehrvorbereitung zu erarbeiten, zu erproben und zu evaluieren (s. Kap. 3). Hierbei werden IAM exemplarisch für weitere hoch strukturierte Hilfen für junge Menschen gesehen, bei denen die Organisationen und die jungen Menschen im Übergang vor ähnliche Herausforderungen gestellt sind. Dies sind insbesondere der Jugendstrafvollzug und die Jugendpsychiatrie. Die Nähe zu den in diesem Bericht im Fokus stehenden IAM wird einerseits begründet durch die recht ähnliche Zielgruppe, die sich in diesen Hilfen aufhält, die übergeordnet zugrundeliegende Zieldimension des §1 Abs. 1 SGB VIII, nach der jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hat, sowie die schon erwähnte hohe Strukturierung der Hilfen mit z.B. klaren, vorgegebenen Tagesabläufen, vorgegebenen Sozialkontakten und einer eingeschränkten Mobilität, sodass all diesen Hilfeformen Merkmale einer totalen Institution im Sinne Goffmans (1973; 2016) zugeschrieben werden können. Insbesondere in Kap. 4.3 wird die inhaltliche und strukturelle Nähe der Institutionen des Jugendhilfesystems, der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie des Jugendstrafvollzugs bezüglich der Herausforderungen im Übergang aus den Hilfen deutlich, selbst wenn die einzelnen Hilfen unterschiedliche Ziele verfolgen und auch die Ausgestaltung der Hilfen sich in vielen Aspekten unterscheidet.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen liegt es vordergründig nahe, das zu entwickelnde und zu evaluierende Programm als ein kompensatorisches zu verstehen, das die soeben knapp skizzierten strukturellen Herausforderungen, die insbesondere in Kap. 4.2 vertieft werden, zu minimieren gedenkt durch ein Angebot, in dem die jungen Menschen mit der Differenz zwischen Gestaltung der Hilfe im Ausland und den Erwartungen an sie in Deutschland umzugehen lernen müssen. Dieser Gedanke ist jedoch von Seiten der wissenschaftlichen Begleitforschung ausdrücklich NICHT intendiert. Anliegen ist es, auch die pädagogische Ausgestaltung der Hilfen im Ausland mit in den Blick zu nehmen und darauf hinzuweisen, dass bereits hier an dem Ziel der Rückkehr nach Deutschland gearbeitet werden muss, wie dies z.B. auch für den Jugendstrafvollzug gesetzlich festgeschrieben ist¹. Es ist nicht ausreichend für eine Hilfe,

1 z.B. §3 Abs. 2 S. 2 JStVollzG NRW: „Der Vollzug ist von Beginn an darauf auszurichten, dass er den Gefangenen hilft, sich in das Leben in Freiheit einzugliedern“

die den Vorgaben des §1 SGB VIII entspricht, die jungen Menschen im Ausland ausschließlich vor den Gefahren des Lebens zu beschützen und daran zu arbeiten, dass sie die geltenden Alltagsregeln einhalten, wenn es doch das Ziel ist, dass sie in Deutschland möglichst selbstbestimmt und selbstständig leben sollen und wollen. Damit sei auch bereits vorweggegriffen, dass das Projekt „Drehscheibe“ im Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung kein Trainingsprogramm sein soll, an dessen Ende die Jugendlichen „selbstständig“ sind und das die Verantwortung für den Übergang aus der Hilfe allein den jungen Menschen zuschreibt. Dennoch soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass während des Übergangs bzw. während des „Drehscheiben“-Projektes von den Teilnehmenden erwartet wird, sich an Gegebenheiten anzupassen, für die sie eigentlich gar nicht verantwortlich sind - notgedrungen, denn allen Beteiligten scheint bewusst, dass Anschlusshilfen nicht immer und vor allem nicht langfristig bewilligt werden.

Zum Vorgehen bei der Evaluation und zum Aufbau des Berichtes

Entsprechend dieses Verständnisses werden Übergänge zunächst auf gesellschaftlich-diskursiver, institutioneller und individueller Ebene skizziert, um die Komplexität des Übergangs aus IAM und damit auch die bei der wissenschaftlichen Begleitung zu beachtenden Aspekte zu verdeutlichen (Kap. 2). Darauf aufbauend wird das Evaluationsdesign nach Stufflebeams (2003) CIPP-Modell dargestellt (Kap. 3). Hierbei wird deutlich, dass es sich bei dem Vorhaben zunächst um eine Erhebung der Bedarfe der beteiligten Akteur_innen und eine Analyse dessen, wie diese Bedarfe adressiert werden können, handelt. Darüber hinaus wird insbesondere die Implementierung des auf dieser Grundlage entwickelten Konzeptes fokussiert. Als letzter Aspekt wird die Wirksamkeitsüberprüfung des Konzeptes benannt, welche im Rahmen dieses Vorhabens jedoch eine untergeordnete Rolle spielt.

Um die Bedarfe zu erarbeiten, erfolgten ausführliche Literaturrecherchen zur Zielsetzung, Strukturierung und Zielgruppe von Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen (Kap. 4.1). Eigene Untersuchungen zur Perspektive der Jugendlichen in IAM auf diese Hilfeform wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht (Flihs & Stossun i.E.) und fließen daher nur punktuell in den Bericht ein. Um die Lebenslagen der jungen Menschen besser zu verstehen, erfolgten ebenfalls Literaturrecherchen zum jungen Erwachsenenalter (Kap. 4.2.1) und zum Übergang aus der stationären Jugendhilfe (Kap. 4.2.2). Da bisher keine dezidierten Forschungen zum Übergang aus IAM vorliegen und um den Anspruch einzulösen, das Rückkehrkonzept exemplarisch für die o.g. weiteren Hilfeformen zu denken, werden anschließend die Herausforderungen sowie hilfreiche Faktoren im Übergang aus dem Jugendstrafvollzug (Kap. 4.2.3), der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Kap. 4.2.5) (auch hier scheinen bisher kaum Erkenntnisse vorzuliegen) sowie der Schule (Kap. 4.2.5) zusammengetragen. Die Schule wurde als weitere Institution berücksichtigt, da die IAM meist so geplant wird, dass die jungen Menschen dann die Hilfe beenden und nach Deutschland zurückkehren, wenn sie entweder die Volljährigkeit erreicht oder einen Schulabschluss erlangt haben. Somit müssen die meisten der jungen Menschen parallel den Übergang aus der Schule

bewältigen, weshalb eine zusätzliche Fokussierung dieses Aspekts als lohnenswert erachtet wird. Die Herausforderungen und Bedarfe werden anschließend zusammengetragen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Hieraus werden Anforderungen an das Konzept zur Rückkehrvorbereitung aus IAM formuliert, die bei der Konzepterstellung zu berücksichtigen sind (Kap. 4.3). Das Konzept wird in Kürze vorgestellt (Kap. 5), anschließend werden die Organisationsstrukturen der Auslandsabteilung des Wellenbrecher e.V. skizziert, um so den Lesenden zu ermöglichen, die organisational-strukturellen Aspekte der Evaluation nachvollziehen zu können. Aus der Innensicht des durchführenden Trägers werden zunächst Umsetzung und Wirkung des Programms reflektiert (Kap. 7). In einem weiteren Schritt werden aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung die bei der Implementierung des Konzeptes als relevant erachteten Aspekte dargestellt. Hierfür werden die vorab erarbeiteten Anforderungen an das Konzept als Grundlage verwendet, um herauszuarbeiten, inwiefern diese in der Konzeptumsetzung Berücksichtigung finden. Als Analyseebene werden hier jeweils die institutionelle sowie individuelle Ebene betrachtet. Die institutionelle Ebene umfasst sowohl organisationale Aspekte, die bei der Konzeptimplementierung virulent wurden, als auch die pädagogische Ausgestaltung. Auf der individuellen Ebene wird die Aneignung bzw. Auseinandersetzung der jungen Menschen mit dem Angebot der „Drehscheibe“ beschrieben. Die Wirkungen des Programmes nachzuweisen spielt in dem zugrunde gelegten Evaluationsdesign und in unserem Verständnis eine untergeordnete Rolle. Darüber hinaus ist es mit dem angewandten Forschungsdesign nur schwer möglich, Ursachen und Wirkungen nachzuweisen. Daher erfolgt eine Beschränkung darauf, die von dem Programm direkt Betroffenen, also insbesondere die jungen Menschen selbst, aber auch die Pädagog_innen nach dem Mehrwert der „Drehscheibe“ zu fragen (Kap. 8). Auf Grundlage der in der dreijährigen Projektlaufzeit gesammelten Erfahrungen werden abschließend Handlungsempfehlungen aus der wissenschaftlichen Begleitung für die Implementierung von Übergangskonzepten vorgestellt und erläutert (Kap. 9).

02 Transitionen: gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Aspekte

Übergänge bzw. Transitionen werden im Rahmen dieses Berichts verstanden als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem im permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer, 1993, 37). Sie beinhalten somit Schleifen, Stagnationen und Umwege und verlaufen meist nicht singulär, sondern multipel und beeinflussen einander gegenseitig, sodass auch die Anforderungen an die Bewältigung der Transitionen interdependent sind. Sie sind sozial prozessiert, sodass nicht nur das Subjekt im Übergang diesen und die damit einhergehenden Veränderungen im Beziehungsgefüge bewältigen muss, sondern auch das soziale Umfeld selbst (Welzer 1993, 35f.). Im Zuge der Entstrukturierung des Lebenslaufs (Hurrelmann 2003) haben sich auch die Bewältigungsanforderungen im Übergang individualisiert:

„Obwohl sich die Möglichkeiten für die meisten tatsächlich nicht vermehrt haben, so muss doch jede und jeder Einzelne ständig selbst entscheiden, wie es mit dem eigenen Leben weitergehen soll, auch wenn dies nur die Wahl zwischen zwei Übeln [...] ist. Im Rückblick werden die Folgen dieser Entscheidungen individuell zugeschrieben und müssen selbst verantwortet werden. Im Blick nach vorne, in die biographische Zukunft, hat diese Individualisierung zur Folge, dass biographische Unsicherheit und Ungewissheit zunehmen“ (Stauber, Pohl & Walther 2007, 10).

Übergänge, wie sie auch im Rahmen des Modellprojektes „Drehscheibe“ stattfinden, können auf verschiedenen Systemebenen betrachtet und beschrieben werden: einer diskursiv-gesellschaftlichen, einer institutionellen sowie einer individuellen Ebene (Walther 2016, bezugnehmend auf die Qualitative Mehrebenenanalyse von Helsper, Hummrich & Kramer 2010). Auf gesellschaftlicher bzw. diskursiver Ebene fällt auf, dass durch die zunehmende Adressierung von Übergängen im Lebenslauf Lebenslagen in eine zeitliche Verlaufsperspektive gestellt werden und dabei Normalitätsvorstellungen zum Tragen kommen, wann ein Übergang zur rechten Zeit, wann zu früh oder zu spät erfolgt. Diese Diskurse prägen durch die Annahmen vom Gelingen und Scheitern von Übergängen wiederum Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeziele sowie die Benennung der Adressat_innen als Empfänger_innen dieser Hilfen (Walther 2016, 43f.)². Auf institutioneller Ebene werden die Voraussetzungen von Übergängen (z.B. nach Alter oder Fähigkeiten)

² Die gesellschaftlich-diskursive Ebene kann im Rahmen der wissenschaftlichen Projektbegleitung nicht umfassend betrachtet werden, die Foki liegen überwiegend auf der institutionellen und individuellen Ebene.

definiert und Ablaufprogramme für den Übergang vorgehalten, wobei sich die Vorbereitung insbesondere „in der Vermittlung und Überprüfung von Kompetenzen (...), in der Begleitung von Übergängen und in kompensatorischer Erziehung im Falle des Scheiterns“ (Walther 2016, 45) niederschlägt. So wird institutionell durch zunehmend ausdifferenzierte und spezialisierte pädagogische Angebote versucht, erfolgreiche Übergänge sicherzustellen, wodurch zugleich neue Übergänge, z.B. zwischen verschiedenen Einrichtungen, produziert werden (Walther 2016, 47). Auf subjektiver Bewältigungsebene wird insbesondere auf das Streben nach biographischer Handlungsfähigkeit rekurriert und die Handlungsmotivation betrachtet: „dieses Handeln umfasst den Umgang mit neuen Rollenerwartungen, ihre Annahme genauso wie ihre Zurückweisung oder fehlende Anerkennung abweichender Umgangsweisen“ (Walther 2016, 47f.). Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, den Übergang insbesondere im Hinblick auf die sich vollziehenden Bewältigungs- und Lernprozesse zu betrachten und die Fokussierung des Ergebnisses der Übergangsbewältigung und der damit verbundenen Einschätzung als „erfolgreich bewältigt“ oder „gescheitert“ hintanzustellen.

Die Betrachtung der genannten Ebenen ist im Rahmen des Projektes relevant, da insbesondere die diskursiv-gesellschaftliche Ebene im Zusammenwirken mit der institutionellen Ebene überhaupt erst zur Idee der „Drehscheibe“ geführt hat. Stark vereinfacht und verkürzt dargestellt: Durch gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichung und entsprechende pädagogische Bemühungen sind einige Jugendliche, die als besonders „schwierig“ gelten, in den Genuss einer zunächst exkludierenden, exklusiven und hoch strukturierten IAM gekommen. Ohne diese Hilfe würde es auch keinen zu bewältigenden Übergang aus der Hilfe heraus geben. Das anhand von Altersnormierungen festgelegte Ende der Jugendhilfe und damit einhergehend die notwendige Beendigung der IAM und Rückkehr nach Deutschland bedingte auf Seiten des Trägers die Idee, diesen Übergang pädagogisch zu begleiten. Sich im Rahmen des Projektes nun ausschließlich die Bewältigung des Übergangs - oder gar deren Erfolg - durch die Jugendlichen anzuschauen, würde daher zu kurz greifen.

Auch wenn in der Forschungsliteratur, auf die wir uns beziehen, an der einen oder anderen Stelle der Erfolg im Übergang am Abgleich mit einer Normalbiographie (insbes. beim Übergang der Schule - Ausbildung (insbes. beim Übergang aus der Schule, aber auch beim internationalen Forschungsstand zum Übergang aus der stationären Jugendhilfe), aber auch beim internationalen Forschungsstand zum Übergang aus der stationären Jugendhilfe) oder orientiert an der Legal- oder Sozialbewährung (insbes. beim Übergang aus dem Jugendstrafvollzug) gemessen wird, so ist das vorrangige Ziel unserer Evaluationsstudie im Projekt „Drehscheibe“ nicht, den Erfolg des Projektes³ bzw. des Übergangs aus dem der IAM zurück nach Deutschland zu messen, sondern nachzuzeichnen, welche Bedarfslagen überhaupt zu dem Projekt führten, wie dieses institutionell umgesetzt wurde und wie die jungen Menschen diesen Übergang bewältigten.

3 Bereits am Anfang des Projektes kamen wir sehr schnell zu der Einsicht, dass Erfolgskriterien, auch in Hinblick auf die sehr heterogenen Ausgangslagen der jungen Menschen, kaum definierbar scheinen.

03

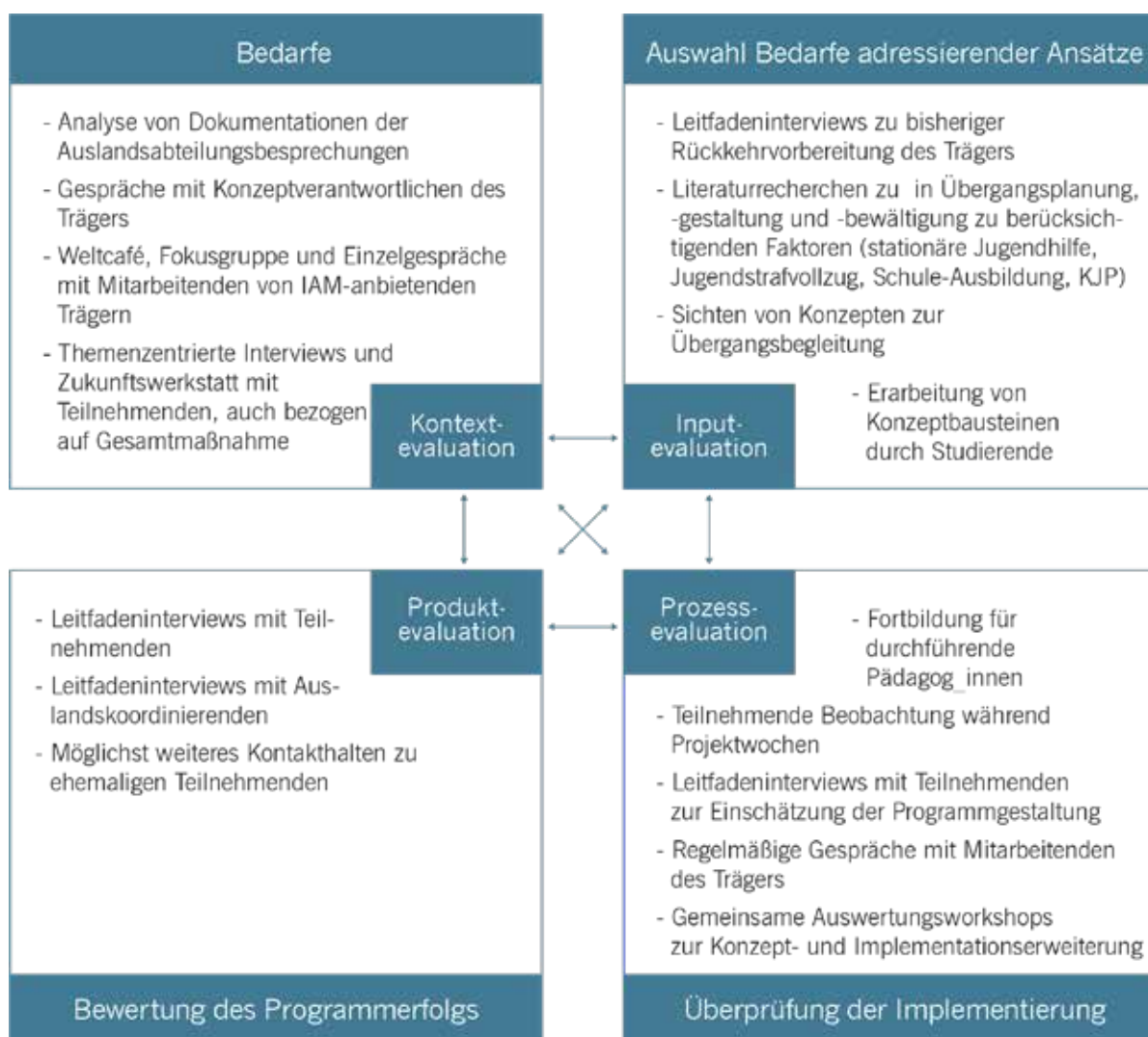
Vorgehen bei der Evaluation

Entsprechend dieser Überlegungen wurde dem Projekt mit dem CIPP-Modell von Stufflebeam (2003) ein Evaluationsansatz zugrunde gelegt, der nicht vorrangig das Produkt des zu evaluierenden Konzeptes, sondern insbesondere auch die Bedarfslagen betrachtet, die zu der Konzeptidee geführt haben. Der Ansatz ist ein dynamischer: „The CIPP model is based on learning by doing – that is, an ongoing effort to identify and correct mistakes made in evaluation practice, to invent and test needed new procedures, and to retain and incorporate especially effective practices“ (Stufflebeam & Coryn 2014, 310). In dem als Kooperation angelegten Projekt zwischen dem Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit (Universität zu Köln) und dem Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V. war es so möglich, das Konzept auf Grundlage der recherchierten wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen in der Umsetzung sukzessive anzupassen. Das in diesem Bericht beschriebene Konzept ist somit das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Theorie und Praxis. Im Folgenden sollen nun die einzelnen vorgesehenen Evaluationsschritte beschrieben werden, die zur Weiterentwicklung des Konzeptes dienen und welche die Grundlage dieses Berichtes bilden. Im Fokus der beschriebenen Beobachtungen und Interviews standen insbesondere die Jugendlichen selbst sowie die durchführenden bzw. koordinierenden Pädagog_innen. Ihnen sei an dieser Stelle sehr herzlich für ihre Bereitschaft gedankt, sich von den Mitarbeitenden der Universität über ihre Schulter schauen zu lassen. Ohne sie wäre diese Evaluation nicht umsetzbar gewesen.

Kontextevaluation

Mit der Kontextevaluation werden die Bedarfe der Zielgruppe identifiziert, um auf dieser Basis Anforde-

Abbildung 1: Der Forschungsprozess nach dem CIPP-Modell (Stufflebeam 2003)



rungen an das Programm und Ziele zu definieren und letztendlich zu bewerten, inwiefern das Programm den Anforderungen gerecht wird. Die Kontextevaluation wird somit nicht nur zu Beginn der Evaluation durchgeführt, sondern kann auch währenddessen oder am Ende erfolgen, um so einzuschätzen, inwiefern die Ziele erreicht wurden (Stufflebeam 2003, 40f.).

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde Wert darauf gelegt, für die Kontextevaluation ein breites Spektrum an Informationsquellen zu nutzen. So wurden zunächst die Dokumentationen der Auslandsabteilungsbesprechungen genutzt, da in diesen erste Ideen für ein Rückkehrkonzept entwickelt wurden. Mit den trägerseitigen Verantwortlichen für die Konzeptentwicklung wurden ausführliche Gespräche geführt, um die für die Pädagog_innen relevanten Ziele und die diesen zugrunde liegende Bedarfslage zu ermitteln⁴. Im Rahmen eines Weltcafés auf der Tagung „Lernort Europa sozial - global - genial“

⁴ Die Erkenntnisse hieraus wurden bereits pointiert in dem einleitenden Kapitel dargestellt und werden daher im Folgenden nicht explizit ausgeführt. Die Sichtweise der Mitarbeitenden des Jugendhilfeträgers flossen zu jeder Zeit in die Konzeptentwicklung ein.

vom Europäischen Forum für Soziale Bildung (EFFSE) im Juni 2016 wurden die ersten trägerseitigen Konzeptideen und Erkenntnisse vorgestellt und mit den Tagungsteilnehmenden, darunter vielen mit Erfahrungen in IAM, diskutiert und erweitert. Im November und Dezember 2016 fanden ergänzend ein Fokusgruppentreffen sowie ein Einzeltermin mit Mitarbeitenden von verschiedenen IAM anbietenden Jugendhilfeträgern statt, um auch mit ihnen die Bedarfe und die Konzeptideen zu diskutieren. Die Perspektive der direkt betroffenen Jugendlichen, die an einer IAM teilnahmen, wurde kontinuierlich während der stattfindenden „Drehscheiben“-Wochen in Deutschland eingeholt. Insgesamt konnten sich über die dreijährige Projektlaufzeit hinweg 23 junge Menschen zu ihren Bedarfen und Meinungen zum Programm der „Drehscheibe“ äußern. Es wurden themenzentrierte Interviews sowie Zukunftswerkstätten zu ihren aktuellen und vermuteten zukünftigen Bedarfen durchgeführt⁵.

Ziel der Kontextanalyse war es nicht nur, losgelöst die akuten Bedarfe bei der Rückkehr nach Deutschland zu erheben, sondern die Rückkehr im Kontext der gesamten Hilfe zu verstehen. Daher bezogen sich die Recherchen und Gespräche auch auf die Gestaltung der Gesamtmaßnahme, das heißt z.B. auf die Initiierung der Hilfe, Elternarbeit, das pädagogische Handeln im Ausland, die Rolle der Kinder- und Jugendpsychiatrie, die Realisierung von Schulbildung etc., um so die Gesamtmaßnahme verstehen und nachzeichnen zu können. Unterstützend wurden hierfür Abschlussarbeiten von Bachelor- und Masterstudierenden betreut, in denen themenspezifische Erhebungen und Auswertungen vorgenommen wurden, um weitere relevante Aspekte (z.B. Elternarbeit in IAM, Partizipation in IAM, Hilfeplanung durch die Auslandskoordinierenden) zu berücksichtigen (s. Anhang).

Inputevaluation

Mithilfe der Inputevaluation sollen diejenigen Ansätze ausgewählt werden, die die in der Kontextevaluation ermittelten Bedarfe am besten adressieren. Hierfür wird z.B. in der Literatur und durch das Sichten bestehender Programme eine erfolgsversprechende Strategie ermittelt (Stufflebeam 2003, 44f.). Eine Rückkehrvorbereitung fand beim Träger Wellenbrecher e.V. in individueller Form bereits vor dem Projekt „Drehscheibe“ statt. Zunächst wurden daher durch Leitfadeninterviews die bisher bestehenden Praktiken ermittelt, um ggf. Elemente hieraus für die Konzeption zu nutzen. Auf Basis einer aufwändigen Literaturrecherche wurden sowohl aus nationalen als auch aus englischsprachigen Publikationen als auch aus internationalen, englischsprachigen Publikationen die in der Übergangsplanung, -gestaltung und -bewältigung zu berücksichtigenden Faktoren im Bereich der Jugendhilfe, dem Jugendstrafvollzug und der Jugendpsychiatrie als ebenfalls hoch strukturierte Settings und dem Bildungs- und Ausbildungssystem als für die Zielgruppe relevantes Setting ermittelt und entsprechend in das Konzept integriert. Konzepte weiterer Träger im Bereich der Jugendhilfe und der Jugendstrafrechtspflege wurden gesichtet und erfolgsversprechende Elemente in das Konzept aufgenommen. Studierende der Sonderpädagogik

⁵ Die Auswertung aller Interviews und Beobachtungsprotokolle erfolgte nach der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin 1996; Charmaz 2014), zur zeitnahen Rückmeldung an die durchführenden Pädagog_innen teilweise nach der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010)

erarbeiteten im Rahmen von Lehrveranstaltungen aus der Literatur abgeleitete Konzepte für einzelne Aspekte der „Drehscheibe“. Sie entwickelten z.B. Bildungsbausteine zur Berufsorientierung sowie ein Konzept zur kooperativen Planung von Übergängen (s. Anhang).

Prozessevaluation

Die Prozessevaluation dient der Überprüfung der Implementierung. Die das Programm Durchführenden und Begleitenden bekommen Rückmeldungen darüber, inwiefern sie im Konzept festgelegte bzw. vorab geplante Aspekte und Aktivitäten berücksichtigen und durchführen. Die Durchführenden werden bei der Programmumsetzung begleitet und der Durchführungsplan ggf. weiterentwickelt. Implementationsprobleme sollen erkannt und gelöst werden (Stufflebeam 2003, 47).

Vor Beginn der ersten „Drehscheibe“ erhielten die Programmdurchführenden eine Fortbildung zum pädagogischen „Arrangieren“ (Giesecke 2015), die von den Mitarbeiter_innen der wissenschaftlichen Begleitung in Zusammenarbeit mit interessierten Studierenden durchgeführt wurde. Die Umsetzung des geplanten Programms wurde insbesondere durch teilnehmende Beobachtungen in allen „Drehscheiben“-Wochen erhoben. Außerdem erbaten wir nach dem ersten und dem letzten Block in Leitfadeninterviews die Einschätzung der jungen Menschen zur Programmgestaltung. Befragt zu ihrer Einschätzung des durchgeführten Programms wurden auch die Auslandskoordinierenden in ihrer Rolle als Mittler_innen zwischen Deutschland/der „Drehscheibe“ und dem Ausland/den Betreuenden sowie die Betreuenden selbst. Ergänzend fanden regelmäßig Gespräche zwischen den Evaluierenden und den Programmbeteiligten des Trägers statt, sodass z.B. auch Herausforderungen, die nicht unmittelbar während der „Drehscheiben“-Wochen sichtbar wurden, thematisiert werden konnten. Die Erkenntnisse wurden jeweils nach der ersten und der zweiten Kohorte von den Mitarbeitenden der wissenschaftlichen Begleitung aufbereitet und in Auswertungsworkshops mit den Durchführenden der „Drehscheibe“ diskutiert.

Produktevaluation

Durch eine Produktevaluation soll letztendlich der Erfolg des Programms bewertet werden. Hierbei sind nicht nur die geplanten, sondern ebenfalls ungeplante Effekte zu berücksichtigen. So sollen auch schädigende Nebeneffekte identifiziert werden. Falls möglich, sollte die Produktevaluation über das Programmende hinaus fortgeführt werden, um auch Langzeiteffekte erfassen zu können und die Sichtweisen und Einschätzungen verschiedener Akteur_innen berücksichtigen (Stufflebeam 2003, 50f.). Effekte festzustellen, die auf die Arbeit der „Drehscheibe“ zurückzuführen sind, ist mit dem verfolgten Forschungsansatz nur schwer möglich und auch nicht Ziel der Evaluation. Daher wurden am Ende jeder Kohorte Interviews mit den jungen Menschen und mit den zuständigen Auslandskoordinierenden geführt, um so die Bedeutung der „Drehscheibe“ für die Rückkehr aus verschiedenen Perspektiven zu thematisieren. Insbesondere bei der ersten Kohorte wurde versucht, nach der endgültigen Rückkehr

der jungen Menschen nach Deutschland Kontakt zu ihnen zu halten, um zumindest punktuell Informationen über z.B. ihre aktuelle Wohn- und Arbeitssituation, erfreuliche Erlebnisse sowie Herausforderungen und Krisen zu erhalten.

Abbrecher_innen

Obwohl es im Zuge der oben dargestellten Evaluation hilfreich gewesen wäre, alle am Programm Teilnehmenden um ihre Einschätzung zu bitten, gelang dies nicht umfassend. In jeder der drei Kohorten entschieden sich Teilnehmende dazu, das Angebot der „Drehscheibe“ - und damit teilweise auch die Gesamtmaßnahme - abzubrechen. Hier kann grob zwischen zwei Gruppen unterschieden werden: Drei Teilnehmende entschieden sich nach dem ersten Aufenthalt in der „Drehscheibe“ dafür, nicht weiter an dem Angebot teilzunehmen. Davon kehrte ein Teilnehmer in die Projektstelle zurück, zwei Teilnehmende beendeten gleichzeitig die Gesamtmaßnahme und kehrten endgültig nach Deutschland zurück. Entsprechend interessant wäre es gewesen, mit ihnen Gespräche zu führen über ihre Einschätzung der Hilfe und ihre Beweggründe für die Entscheidung, die Hilfe nicht mehr in Anspruch zu nehmen und herauszuarbeiten, warum gerade nach der ersten Teilnahme am Angebot der „Drehscheibe“ Teilnehmende abbrachen. Zu diesem frühen Zeitpunkt wurden mit den jungen Menschen entsprechend wenige Interviews geführt. Hinzu kam, dass der Abbruch oftmals für die Pädagog_innen recht überraschend erfolgte und die meisten dieser Teilnehmenden erst einmal „untertauchten“. Eine zweite Gruppe von Abbrecher_innen entschied sich kurz vor der im Hilfeplan avisierten Rückkehr nach Deutschland für einen vorzeitigen Abbruch. Dies geschah in beiden Fällen ungefähr zwei Monate vor offiziellem Ende und ungefähr bei Erreichen der Volljährigkeit. Einer der Teilnehmenden kündigte bereits vorab sein frühzeitiges Ausscheiden an und begründete es damit, dass er nun als Volljähriger nicht mehr auf Hilfe angewiesen sein möchte und mit der Jugendhilfe nichts mehr zu tun haben wolle.

04

Forschungsstand und Ableitungen

Das folgende Kapitel orientiert sich an der oben beschriebenen Kontext- und Inputanalyse. Es sollen zunächst die Bedarfe der Adressat_innen sowie die Anforderungen an die durchführenden Institutionen während des Übergangs herausgearbeitet werden, um anschließend zu beleuchten, wie diese Bedarfe am besten adressiert werden können. Hierfür erfolgt zunächst ein ausführlicher Überblick über IAM, um so den Kontext der Rückkehr(vorbereitung) verstehen zu können. Da bisher keine Forschungen zum Übergang aus IAM vorzuliegen scheinen, werden relevante Erkenntnisse aus weiteren für die Zielgruppe relevanten und ebenfalls hoch strukturierten Hilfen hinzugezogen. Dies sind der übergeordnete Kontext der Heimerziehung, die Jugendpsychiatrie (zu der es ebenfalls kaum Forschungen zu geben scheint) sowie der Jugendstrafvollzug. Abgerundet wird das Kapitel durch eine Betrachtung des Übergangs von der Schule in Ausbildung bzw. Arbeit. Dieser Übergang ist für die Jugendlichen aus IAM ebenfalls relevant, denn die meisten von ihnen kehren mit Erreichen eines Schulabschlusses nach Deutschland zurück. Bei der Darstellung dieser verschiedenen Hilfen für junge Menschen werden nach Betrachtung des Hilfe- und Übergangskontextes zunächst die damit einhergehenden Herausforderungen und Bedarfe benannt, um in einem weiteren Schritt Faktoren herauszuarbeiten, die in der Forschungsliteratur als hilfreich im Übergang eingeschätzt werden. Hierbei wird versucht, diese Faktoren auf den Systemebenen „Institution“ und „Individuum“ zu verorten. Es handelt sich um eine rein analytische Trennung, die in der Praxis nur schwer vornehmbar ist, da sich die Ebenen gegenseitig bedingen. Mit der institutionellen Ebene sind nicht nur Aspekte gemeint, die die jeweilige Hilfeeinrichtung betreffen, sondern zugleich auch strukturelle wie z.B. übergreifende Kooperationen oder Hilfgewährungspraktiken. Da sich die strukturellen Aspekte oftmals unmittelbar in der institutionellen Umsetzung niederschlagen, wurden beide Ebenen zusammengefasst. Bei der individuellen Ebene sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um Faktoren handelt, die zwar das Individuum beim Übergang zu bewältigen hat, die aber durch eine pädagogische Begleitung erarbeitet werden. Die Umsetzung dieser Aspekte liegt also nicht (ausschließlich) in der Verantwortung der jungen Menschen, sondern (auch) maßgeblich in der der pädagogischen Fachkräfte. Aus all den dargestellten Forschungsständen der jeweiligen Institutionen werden abschließend in einer Zusammenschau Ableitungen für das zu erarbeitende Konzept vorgenommen.

4.1 Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen

Rechtliche Einordnung

Seit Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetzes 2005 (KICK) ist eine Erbringung von Hilfen zur Erziehung (hier nach §§34 und 35; 35a und 41 SGB VIII) nur dann im Ausland möglich, „wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfeziels im Einzelfall erforderlich ist“ (§ 27 Abs. 2 Satz 3 SGB VIII) und wenn vor der Gewährung der Hilfe durch eine ärztliche oder psychotherapeutische Stellungnahme entweder das Nichtvorliegen einer psychischen Störung bestätigt wurde oder, im Falle einer vorliegenden psychischen Störung, die medizinische Versorgung im Ausland gewährleistet ist (§ 36 Abs. 4 SGB VIII; Meysen 2013 in FK-SGB VIII, § 36 Rn 55). Hinzu kommt die Möglichkeit der Durchführung solcher Hilfen auf Grundlage des § 10 Abs. 1 JGG, also auf richterliche Weisung hin, oder als Bewährungsauflage nach § 23 JGG.

Hilfen zur Erziehung im Ausland dürfen ausschließlich durchgeführt werden von „anerkannte[n] Träger[n] der Jugendhilfe oder Träger[n] einer erlaubnispflichtigen Einrichtung im Inland [...], in der Hilfe zur Erziehung erbracht wird“ (§ 78b Abs. 2 SGB VIII). Weiterhin dürfen mit der Erbringung solcher Hilfen nur Fachkräfte im Sinne des § 72 Abs. 1 SGB VIII betraut werden (§ 78b Abs. 2 SGB VIII). Zudem müssen die Träger „Gewähr dafür bieten, dass sie [die hilfeerbringenden Personen] die Rechtsvorschriften des Aufenthaltslandes einhalten und mit den Behörden des Aufenthaltslandes sowie den deutschen Vertretungen im Ausland zusammenarbeiten“ (§ 78b Abs. 2 SGB VIII). Gemeinsam mit der Einzelfallregelung dient § 78b Abs. 2 dazu, den Risiken, die mit der eingeschränkten Kontroll- und Steuermöglichkeit der Auslandshilfen einhergehen, möglichst entgegenzuwirken (Witte 2009, 28). Da die Zuständigkeit der Landesjugendämter als Heimaufsicht jedoch auf die Bundesrepublik beschränkt ist und sie somit zwar die Arbeit der Träger im Inland, nicht aber die im Ausland im Blick haben, sind die Kontrollmöglichkeiten nach wie vor begrenzt. Durch Selbstverpflichtungserklärungen (in der jeweils aktuellen Fassung aus den Jahren 2013 und 2014) bestehen für Träger, die dem Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. oder der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik (AIM e. V.) zugehörig sind, gewisse Standards⁶, „denen sich alle Mitglieder verpflichtet fühlen“ (AIM e. V. 2014).

Für die Praxis relevant sind vor allem die rechtlichen Verpflichtungen bezüglich der Hilfeplanung sowie der Beschulung im Ausland. Wie auch in Hilfen zur Erziehung, die in Deutschland erbracht werden, ist die Durchführung von Hilfeplangesprächen (HPG) im Ausland verpflichtend (§ 36 SGB VIII). Der AIM e. V. hält in der Selbstverpflichtungserklärung fest, dass Träger darauf hinzuwirken haben, „dass mindestens einmal jährlich ein HPG im Ausland stattfindet“ (AIM 2014, 4) und dass, sollte dies nicht möglich

6 Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2013). Selbstverpflichtungserklärung (SVE). Träger von Leistungen der Jugendhilfe im Ausland. Online unter: https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/13-10-30_be_SVE_ISE_aktiv.pdf

Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. (AIM e. V.) (2014). Selbstverpflichtungserklärung für Träger von individualpädagogischen Leistungen der Erziehungshilfe im Ausland. Online unter: https://aim-ev.de/sites/default/files/AIM-SVE_2014.pdf

sein, eine persönliche Stellungnahme der jungen Menschen sowie der Betreuungsperson eingeholt und berücksichtigt wird. Laut Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter müssen, wenn ein junger Mensch schulpflichtig ist, Regelungen zur Einhaltung dieser in Form von Beschulung vor Ort bzw. eine vorübergehende Aussetzung der Schulpflicht begründet genehmigt werden (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter [BAGLJÄ] 2015, 80).

Die Zielgruppe Individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen

Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen sind Projekte, die im Rahmen der Hilfen zur Erziehung für Jugendliche mit vielfältigen Problemlagen und damit einhergehend häufig langjähriger Jugendhilfevorerfahrung als sogenanntes „finales Rettungskonzept“ eingesetzt werden (u.a. Klawe 2011, 38). Klawe definiert die Zielgruppe von IAM als „mehrfach belastete Jugendliche“ mit „erheblichem Hilfebedarf“ (Klawe 2017, 18). Der Großteil der jungen Menschen hat vor einer IAM bereits mehrere Stationen im Hilfesystem durchlaufen, wobei frühere pädagogische Versuche als „erfolglos“ (Klawe 2017, 18) und bisherige Hilfeverläufe als lange „Weg[e] des ‚Scheiterns‘“ (Klein, Arnold & Macsenaere 2011, 9) bezeichnet werden. Eine Aktenanalyse Wendelins ergibt eine durchschnittliche Anzahl von 4,8 Hilfen pro jungem Menschen, die Spannweite reicht jedoch von keiner bis hin zu zwölf Vormaßnahmen (2011, 91f), die am häufigsten im Bereich der Heimerziehung und der Kinder- und Jugendpsychiatrie, aber auch in Form von intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuungen oder Jugendstrafe stattfanden (ebd.). Der zugeschriebene Misserfolg ist nicht nur auf das Handeln der Jugendlichen zurückzuführen, sondern wird maßgeblich durch Entscheidungen und auch Fehleinschätzungen vonseiten der Jugendämter und Jugendhelfeträger mitgeprägt, wie Sabine Ader in ihrem Werk „Was leitet den Blick?“ (2005) eindrucksvoll darstellt.

In der Mehrheit der Fälle (65 %) werden IAM aufgrund einer krisenhaften Situation innerhalb einer bestehenden Jugendhilfemaßnahme initiiert (Klein et al. 2011, 57), weshalb der Beginn eines Auslandsprojekts oftmals eine schnelle Reaktion aufgrund der Rat- und Hilflosigkeit aller am Hilfeprozess Beteiligten ist (Witte 2009, 74). Dadurch haben die Adressat_innen der Maßnahmen oftmals „nur wenige oder gar keine realen Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten“ (Witte 2009, 236) im Hilfeplanverfahren vor Beginn der Maßnahmen, werden mit bereits getroffenen Entscheidungen konfrontiert und nehmen deshalb die Ausgangssituation einer IAM als Zwang wahr (ebd.).

Daraus ergeben sich für die jungen Menschen und auch für die betreuenden Pädagog_innen in IAM beträchtliche Herausforderungen. Nicht nur liegen offenbar vielfältige Probleme vor, die sich teilweise auf die Persönlichkeit der jungen Menschen beziehen und anteilig familiär bedingt sind. Dazu gehören beispielsweise beginnende Kriminalisierung, Drogenkonsum, Prostitution, (Auto-)Aggressionen und Schulabbrüche (Klein et al. 2011, 9), Konflikte mit Eltern und Entweichung (Wendelin 2011, 103) sowie Belastungsfaktoren innerhalb des Familiensystems in Form von Trennung oder Beziehungsproblemen der Eltern, Überforderung der Erziehungspersonen und Suchtproblematiken oder Gewalterfahrungen in der

Familie (Klawe 2007, 23). Hinzu kommt der zentrale Punkt, dass Problematiken wie beispielsweise eine zugeschriebene mangelnde Beziehungsfähigkeit, u.a. bedingt durch negative Beziehungserfahrungen in der Familie, durch häufige Maßnahmenabbrüche im Jugendhilfesystem und damit einhergehenden kontinuierlichen Wechsel von Bezugspersonen verstärkt werden. Darauf folgende gut nachvollziehbare Reaktionen der jungen Menschen wie beispielsweise Entweichung oder Misstrauen gegenüber Fachkräften werden von diesen als abweichendes Verhalten wahrgenommen und der langen Liste der schon dokumentierten Probleme hinzugefügt (Klawe 2011, 38). Den Pädagog_innen in IAM fällt nun die Aufgabe zu, für diese (nunmehr) oft schwer erreichbaren jungen Menschen ein verbindliches, verlässliches und intensives, wenn auch zeitlich limitiertes, Betreuungssetting zu schaffen und Erwartungen, die auf den bisherigen Erfahrungen im Jugendhilfesystem beruhen, positiv zu durchbrechen, damit pädagogisches Handeln mit dem Ziel der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) erfolgen kann.

Es liegen wenig gesicherte Erkenntnisse über Aus-, Weiterbildung und Supervision der Betreuungspersonen vor. Wendelins Untersuchung ergibt, gemessen an innerdeutschen Standards, eine recht niedrige Fachkraftquote von 51 % (Wendelin 2011, 191), er weist jedoch darauf hin, dass die Definition von „Fachkraft“ für IAM nicht klar festgelegt ist und „sich in der Praxis ein gewisser Ermessensspielraum in der Zuschreibung etabliert“ hat (ebd., 190). Supervision fand insgesamt in der Hälfte der untersuchten Fälle statt, dabei jedoch deutlich häufiger in Betreuungen mit Fachkräften (70%) als in Betreuungen ohne Fachkräfte (25,6%) und in sehr unterschiedlichen Intervallen (4-8 Wochen bis hin zu 6 Monaten; ebd. 234f). Aus den während der Projektlaufzeit gesammelten Informationen über die Maßnahmengestaltung unterschiedlicher Träger wird deutlich, dass das Spektrum der Begleitung von regelmäßiger Supervision durch Sozialpädagog_innen vor Ort oder Co-Betreuung zur Entlastung bis hin zu eher bedarfsorientierter, punktueller Begleitung reicht.

Belegzahlen

Laut Angaben des Statistischen Bundesamts (2018a) befanden sich am Stichtag 31.12.2017 insgesamt 462 junge Menschen in einer Maßnahme gemäß §§ 34 oder 35 SGB VIII außerhalb Deutschlands. Dies sind ca. 0,5% aller im Rahmen der Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe bzw. der Hilfen für junge Volljährige durchgeführten Maßnahmen (Destatis 2018a, 17f). Das Geschlechterverhältnis zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen betrug 2:1 (Destatis 2018a, 9f. 13f, 17f, 22f; Klawe 2007, 14; Wendelin 2011, 84).

Es ist davon auszugehen, dass in der Realität die Belegzahlen deutlich höher ausfallen, da in der Statistik die Jugendlichen, die sich nach §§ 35a und 41 SGB VIII im Ausland befinden, nicht abgebildet werden und es keine gesetzlich vorgeschriebene Meldepflicht an die Landesjugendämter gibt. Eine ältere Befragung aller deutschen Jugendämter und Jugendhilfeträger durch Wendelin ergab für Dezember 2006 eine Anzahl von rund 600 Hilfen im Ausland (2011, 17; 20). Eine versuchte Erhebung

seitens des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln, die ebenfalls eine E-Mail-Befragung aller deutschen Jugendämter und aller dadurch sowie durch eigene Internetrecherche ermittelten Jugendhilfeträger (n=142) umfasste, ergab aufgrund der geringen Rückmeldequote von ca. 25% keine aussagekräftigen Ergebnisse.

Merkmale und Ziele Individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen

Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in individuell ausgerichteten⁷, exklusiven Betreuungssettings als mittel- bis langfristige Standortprojekte im Ausland durchgeführt werden (Klawe 2007, 6). Das Setting ist durch einen Betreuungsschlüssel von 1:1 ein „kontinuierliches und verbindliches persönliches Beziehungsangebot an die betreuten Kinder und Jugendlichen“ (Klawe 2007, 6) und unterscheidet sich von anderen Hilfesettings durch die „Authentizität‘ und ‚Natürlichkeit‘ der angebotenen Lebenswelt“ (Lorenz 2000 zit. n. Klawe 2007, 6), da die jungen Menschen im privaten Haushalt der Betreuungspersonen leben und dort in die (familiäre) Alltagsgestaltung einbezogen werden (ebd.). Als Kern dieser Individualpädagogik bezeichnet Felka die „helfende Beziehung, die adäquat in möglichst passgenauen Settings umgesetzt wird“ (2011, 122). Wendelin betrachtet gerade diese individuellen Betreuungssettings aus zwei Blickwinkeln kritisch. Einerseits merkt er an, dass die Betreuungssettings im Ausland wenig mit der Lebensrealität der jungen Menschen in Deutschland zu tun haben und stellt, wie auch Klawe (2010) und Witte (2009), fest, dass dies den Übergang aus der Maßnahme erschweren kann (Wendelin 2011, 39). Andererseits betrachtet er Unterbringungen in Familien oder Einzelbetreuung kritisch: So sei eine authentische familiäre Betreuung in einem professionellen Setting kaum möglich, insbesondere, wenn davon ausgegangen wird, dass das Betreuungsverhältnis früher oder später endet (ebd., 183). Gelingt der Aufbau einer familiären Beziehung tatsächlich, bestehe die Gefahr einer emotional aufgeladenen, jedoch nicht verarbeiteten Trennung, die „ein eigenständiges Leben oder eine sich anschließende Hilfe [...] belasten“ könne (ebd.). Hinzu komme die geringere Belastbarkeit familiärer Settings in schwierigen Erziehungssituationen, insbesondere, wenn leibliche Kinder ebenfalls dort leben (ebd.). Einzelbetreuungen seien dagegen häufig für den Betreuungszweck konstruiert und damit nicht mehr authentisch. Die Betreuung sei in vielen Fällen die Hauptverdienstquelle der Betreuer_innen, der Alltag in der Betreuungsstelle damit rein an den Jugendlichen orientiert und die Beziehungsgestaltung eher professionell (Wendelin 2011, 185). Ziel der Auslandsprojekte ist es, jungen Menschen „eine zunächst räumliche Distanz zum gefährdenden, aber gleichzeitig reizvollen Herkunftsmilieu zu bieten“ (Villányi & Witte 2006, 33), auf diese Weise neue Lernprozesse und die Bildung und Festigung alternativer Strukturen der Lebenswelt zu ermöglichen und den Rückgriff auf alte, vielfach deviante, Verhaltensstrategien und Lösungsmuster zu erschweren (ebd.). Felka hebt zudem hervor, dass durch Betreuungsstellen im ländlichen Raum temporär eine

⁷ Hervorgehoben wird hier die Umsetzung individueller Arrangements, die in den Hilfen zur Erziehung eigentlich durchgängig gefordert sind (u.a. § 36 Abs. 2 SGB VIII)

„Minderung von Reizüberflutung“ erreicht (2011, 124) und gleichzeitig durch die räumliche Entfernung zu Großstädten der Zugang zu nicht erwünschten Kontakten und Konsumgütern erschwert wird (ebd.). Betreuungssettings in IAM werden, einerseits im Sinne eines Strukturbruchs und des Schutzes vor schädlichen Einflüssen intendiert, andererseits vor dem Hintergrund des fehlenden Bezugs zur Lebenswelt in Deutschland kritisiert, als Schonräume angesehen (Witte 2009, 241), in denen die jungen Menschen sich im Sinne der Zielsetzungen des § 1 SGB VIII entwickeln können.

Als pädagogische Ziele in IAM werden in den einschlägigen Quellen benannt: Konflikte aufarbeiten oder bewältigen, Beziehungsfähigkeit und Selbstvertrauen stärken (Klawe 2007, 31). Wendelin arbeitet aus Hilfeplanakten gleichzeitig Ziele und Begründungen von Auslandshilfen heraus. Hier werden die Bereiche Schule, Sozialverhalten und sonstige Persönlichkeitsentwicklung am häufigsten benannt (2011, 108). Als durchaus variabel erweist sich auch die Dauer von IAM. Laut Klawe reicht sie „von wenigen Wochen bis zu knapp fünf Jahren, in Einzelfällen noch länger“ (2007, 26), die von Wendelin befragten Träger gaben eine durchschnittliche Dauer von 20 Monaten an, wobei die Angaben zwischen Zeiträumen von 6 bis 36 Monaten variierten (2011, 27).

Wirkfaktoren und Schlüsselmomente

Klawe (2010, 15-23) beschreibt auf Basis von Interviewdaten eigener Untersuchungen folgende Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen:

- Individuelle Ausrichtung und Flexibilität
- Beziehung
- Alltagsorientierung und Selbstwirksamkeit
- Beschulung
- Partizipation, Koproduktion und Freiwilligkeit
- Ausland
- Steuerung durch das Jugendamt
- Anschlussmaßnahmen

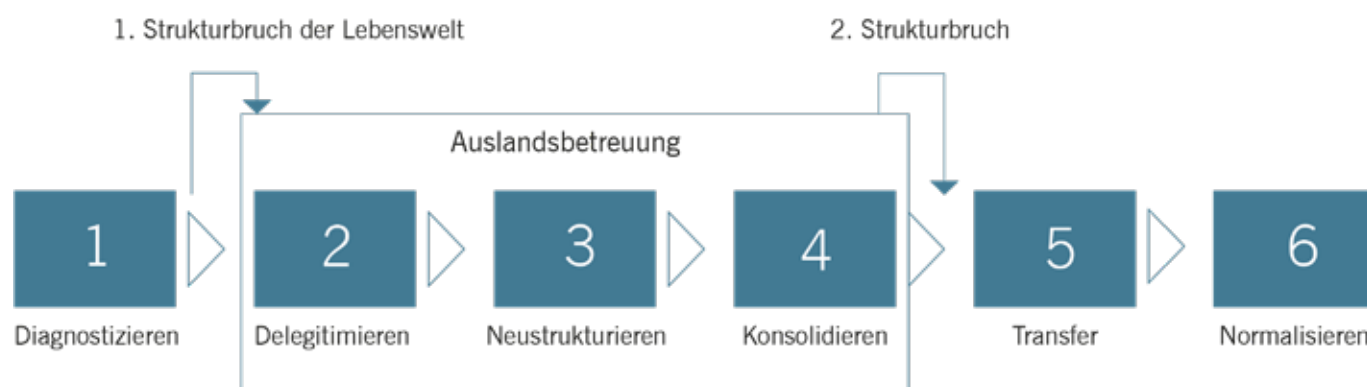
Anders als Klawe, dessen herausgearbeitete Wirkfaktoren vor allem die Ausgestaltung der Hilfe durch die Mitarbeitenden der Jugendhilfe fokussieren, benennen Klein et al. (2011) als Wirkfaktoren zunächst die Kooperation der jungen Menschen sowie der Sorgeberechtigten in Bezug auf die Maßnahmengestaltung (ebd. 139f.) und geben damit einen Großteil der Verantwortung für den Hilfeerfolg an die Hilfeempfänger_innen ab. Die weiteren benannten Wirkfaktoren Hilfedauer, Alter der jungen Menschen bei Hilfebeginn sowie ihre Jugendhilfsvorerfahrung (ebd. 141f.) können als einflussnehmende Größen gewertet werden, die jedoch während der Hilfe nicht mehr modifiziert werden können.

Villányi & Witte (2006) entwickelten ein Phasenmodell intensivpädagogischer Auslandsbetreuung, wel-

ches die Maßnahme mit Vor- und Nachbereitung in sechs Phasen unterteilt, in denen jeweils unterschiedliche Bedingungen wichtig werden. Das Modell ist gegliedert in die sechs Phasen „Diagnostizieren“, „Delegitimieren“, „Neustrukturieren“, „Konsolidieren“, „Transfer“ und „Normalisieren“, wobei für die Betreuten zwischen Phasen eins und zwei mit dem Beginn der Auslandsbetreuung und zwischen Phasen vier und fünf mit der Rückkehr nach Deutschland jeweils Strukturbrüche stattfinden, die es pädagogisch aufzufangen gilt (Villányi & Witte 2006, 38).

Witte (2009) differenziert in seiner Arbeit die einzelnen Phasen anhand von elf Fallanalysen weiter aus.

Abbildung 2: Modell individualpädagogischer Auslandsbetreuung nach Villányi & Witte 2006, 38 (eigene Darstellung)



1. Die Phase des Diagnostizierens dient zunächst der Feststellung des Hilfebedarfs, auf dessen Grundlage pädagogische Zielsetzungen für die Maßnahme formuliert werden sollen. Da, wie oben bereits aufgeführt, die Ausgangssituation häufig durch Krisen, schnelles Handeln, wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten der Adressat_innen und somit Konfrontation mit bereits getroffenen Entscheidungen geprägt ist (Witte 2009, 236), wird der Schritt der Diagnose „häufig übereilt und damit unzureichend durchgeführt“⁸ (ebd., 237). Es folgt, in einigen Fällen also relativ unvorbereitet, der erste Strukturbruch der Lebenswelt, also der Beginn der Auslandsbetreuung und damit der Eintritt der Adressat_innen in das neue Mikrosystem des Betreuungssettings.

⁸ Aus der Praxis ist bekannt, dass einige Jugendhelfer zu diesem Zweck den IAM Clearing-Phasen in Form von mehrwöchigen bis -monatigen Reiseprojekten voranstellen. In der im Projektkontext entstandenen Analyse der Erzählungen der jungen Menschen über ihren Weg ins Ausland und ihre Zeit in der Projektstelle (Flihs & Stossun i.E.) ließ sich jedoch herausarbeiten, dass der Weg ins Ausland oftmals auch trotz Reiseprojekt als abrupt und fremdbestimmt erlebt wird.

2. In der Phase des Delegitimierens besteht das Ziel darin, den Alltag der Adressat_innen zu verändern, beispielsweise durch unerwartete Reaktionen der Betreuer_innen auf gezeigte Verhaltensweisen, sodass nicht auf bewährte Muster zurückgegriffen werden kann (Witte 2009, 240). An dieser Stelle bezieht sich Witte auf Klawe (2007) und benennt die Beziehung zwischen Betreuenden und Adressat_innen als wesentliches Element der professionellen pädagogischen Arbeit im Ausland (Witte 2009, 240), insbesondere da sich die jungen Menschen zunächst ausschließlich im Mikrosystem „Betreuungssetting“ befinden. Die Betreuungsperson hat explizit die Aufgabe, das Betreuungssetting als „Schonraum“ zu gestalten, der zunächst von geringer Komplexität gekennzeichnet und von äußeren Einflussfaktoren, u.a. vom Einfluss des Mikrosystems Herkunftsfamilie, geschützt ist (ebd., 241f).
3. Es folgt die Phase des Neustrukturierens, in der die Adressat_innen die neuen Wirklichkeitsstrukturen übernehmen sollen. Diese Strukturen müssen den Adressat_innen plausibel erscheinen (ebd., 246). Dazu bedarf es eines_r „signifikanten Anderen“, also einer Person, der der_die Adressat_in eine signifikante Bedeutung zumisst (ebd., 243). Im besten Falle gelingt es der Betreuungsperson, Vertrauen zum_zur Adressat_in und somit ihre Stellung als signifikante Andere aufzubauen und zu behaupten (ebd.). Dies geschieht nach Witte ausschließlich durch gemeinsame Aktivitäten, Tätigkeiten und Gespräche, bei denen das Hier-und-Jetzt im Vordergrund steht (ebd., 245).
4. „Um neue, die psychosoziale Entwicklung des Adressaten befördernde Impulse zu setzen, werden in der Phase des Konsolidierens weitere Mikrosysteme in die Lebenswelt des Jugendlichen aufgenommen“ (Witte 2009, 247), beispielsweise das Mikrosystem „Schule“ oder „Praktikum“ sowie Freundschaften außerhalb des Betreuungssettings (ebd.). Auch vorher entkoppelte Mikrosysteme der alten Lebenswelt, beispielsweise die Familie, werden nun wieder aufgenommen (ebd., 248), können durch begleitete Biographiearbeit neu gedeutet werden und somit wieder Anschluss in der subjektiven Wirklichkeit der Adressat_innen finden (ebd., 250). In dieser Phase der Konsolidierung wird getestet, inwieweit die neuen Wirklichkeitsstrukturen auch außerhalb des Betreuungs-Mikrosystems plausibel sind und in anderen Kontexten Bestand haben. Hinzu kommt, dass in dieser Phase Zukunftsvorstellungen entwickelt und in den pädagogischen Handlungsplan aufgenommen werden (ebd., 250). Nach der Phase der Konsolidierung erfolgt die Rückkehr nach Deutschland und damit der zweite Strukturbruch. Wie Witte anmerkt, ist das Auslandsprojekt nach der Rückkehr aus dem Ausland nicht abgeschlossen. Eine Rückkehr ohne weiter folgende Begleitung könne zu einer pädagogisch nicht intendierten Delegitimierung führen und die bis dahin erreichten pädagogischen Ziele gefährden (ebd., 250).
5. Die erste Phase nach der Rückkehr dient daher dem Transfer, also der Integration der im Ausland möglicherweise transformierten subjektiven Wirklichkeit in eine andere Lebenswelt (ebd., 256f). Dazu ist in mikrosystemischer Perspektive zunächst die Frage zu klären, inwieweit sich der junge Mensch

mit den Strukturen der alten sowie der neuen Lebenswelt identifiziert. Je höher die Identifikation mit den Strukturen der neuen Lebenswelt und je niedriger die mit der alten Lebenswelt ausfällt, desto eher entspricht die Transformation der Projektintention (Witte 2009, 251).

6. „Der Phase des Normalisierens kommt die Aufgabe der erweiterten Überprüfung und Validierung der zunächst im Ausland aufgebauten Plausibilitätsstrukturen zu“ (Witte 2009, 259). Die Adressat_innen erfahren in dieser Phase, inwieweit die neue Wirklichkeit glaubwürdig und tragfähig ist. Nach wie vor besteht hierbei ein Bedarf an professioneller pädagogischer Begleitung, die jedoch sukzessiv abgebaut werden soll, sodass die Adressat_innen schließlich „in der ‚normalen Normalität‘ ankommen“ können (ebd.).

Bedeutung der Nachbetreuung beim Transfer des im Ausland Erlernten nach Deutschland

Wie im vorherigen Abschnitt zum Phasenmodell Wittes und durch die von Klawe ermittelten Wirkfaktoren bereits deutlich wurde, kommt der Anschlussbetreuung bzw. der Phase des Transfers, also dem Auffangen des zweiten Strukturbruchs der Lebenswelt, eine große Bedeutung zu, da eine abrupte Beendigung der Hilfe ohne Rückbettung des Erlernten in einen neuen Lebenskontext die erreichten pädagogischen Ziele gefährden kann (Witte 2009, 250). Wendelin bestätigt diese Einschätzung, indem er hervorhebt, dass sich erst in der Phase der Nachbetreuung entscheidet, „ob die Hilfe tatsächlich einen nachhaltigen [sic] positive Wirkung entfalten kann“ (2011, 250). Das Ende der Hilfe stelle bei IAM nochmals eine besondere Herausforderung dar, da sich die Jugendlichen, mehr noch als bei Beendigung von Inlandshilfen, an ein neues Lebensumfeld gewöhnen müssen. Neben den Betreuungspersonen verändere sich auch beispielsweise die Schule, Peerkontakte, die Kultur oder sogar die klimatischen Bedingungen. Daher hänge der Erfolg der Hilfe „ganz wesentlich davon ab, wie der Transfer nach Deutschland gelingt und wie eine geeignete Anschlussbetreuung im Einzelfall realisiert wird“ (ebd., 252).

Der zweite Strukturbruch ist laut Wendelin eine besonders große Herausforderung, wenn die Jugendlichen in Settings betreut wurden, in denen kaum Kontakt zur Ursprungskultur bestand (2011, 254). Hinzu kommen in vielen Fällen Unsicherheiten und Ängste bezogen auf die Rückkehr in ein problembehaftetes Umfeld:

Alle positiven Entwicklungen haben situativ im Kontext des Gastlandes und in der Beziehung zum Betreuer stattgefunden. Beides bleibt nun im Ausland zurück und der Jugendliche muss einen Neustart in einem Umfeld bewältigen, das er nicht (mehr) kennt und in dem maßgeblich seine – scheinbar überwundenen – negativen biographischen Erfahrungen stattgefunden haben und in denen [sic] er Verhaltensweisen entwickelt hat, die sich als Irrweg herausgestellt haben (ebd.).

Die Herausforderung der Rückkehr müssen die Jugendlichen nun allein, ohne die gewohnte Betreuungsperson, bewältigen (ebd.).

Von Seiten der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter [BAGLJÄ] (2004, 2015) wird, da Auslandshilfen als Teil eines umfassenden Hilfekonzpts mit Inlandsbezug angesehen werden, eine frühzeitige Planung der Anschlussbetreuung bereits vor Beginn des Auslandsaufenthalts gefordert (BAGLJÄ 2004, 3f.; 2015, 80). Diese Forderung konnte nach Erkenntnissen aus den von Wendelin analysierten Akten nicht eingehalten werden: Bei etwa 60% bestand zum Untersuchungszeitpunkt laut Aktenlage keine konkrete Planung für die Anschlusshilfe, in den übrigen Fällen wurde diese erst im Verlauf der Hilfe durchgeführt (2011, 252). Wendelin weist in diesem Zusammenhang jedoch auf die Schwierigkeit frühzeitiger Planung hin, da zum einen zu Beginn der als „letzter Rettung“ initiierten IAM in den wenigsten Fällen absehbar ist, welche Anschlusshilfen nach einer bis dato unbestimmten Zeit im Ausland sinnvoll erscheinen werden (ebd.), zum anderen die Verwaltungslogik der Jugendämter, wo Hilfeplanung und Kostenzusagen in der Regel über Zeiträume von 6-12 Monaten erfolgen, die längerfristige Planung von Anschlusshilfen erschwert (ebd., 253).

Diejenigen Akten, aus denen bereits Anschlussmaßnahmen hervorgingen, ließen Planungen für die Rückführung in die Herkunftsfamilie, den Übergang in eine weitere Pflegestelle, in Heimerziehung, in eine sonstige betreute Wohnform oder für eine ambulante Hilfe erkennen (Wendelin 2011, 259). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Klawe, der jedoch auch feststellt, dass in etwa 40 % der untersuchten Fälle überhaupt keine Anschlussmaßnahmen stattfanden (Klawe 2007, 40f). Es erfolgten sowohl Rückführungen und damit Weiterbetreuungen im Herkunftsumfeld als auch Anschlusshilfen in neuem Umfeld (Wendelin 2011, 259). Durchschnittlich etwa drei Jahre nach der Auslandsbetreuung lebten von den 60 von Klein & Macsenaere befragten jungen Menschen fast 60 % in einer eigenen Wohnung (2015, 90). Hervorgehoben wird hier der Unterschied zum allgemeinen Bevölkerungsdurchschnitt der gleichaltrigen jungen Menschen anhand von Zahlen des statistischen Bundesamts: Von den befragten jungen Menschen im Altersbereich bis 20 Jahre lebte bereits die Hälfte in einer eigenen Wohnung, während durch Angaben des statistischen Bundesamtes in der Allgemeinbevölkerung auf einen Anteil von unter 25 % hingewiesen wird. In der Stichprobe von Klein und Macsenaere wurden 80 % der jungen Menschen im ersten Jahr nach Beendigung der Hilfe durch eine Jugendhilfeeinrichtung unterstützt (ebd., 72).

Aus der Studie von Klawe (2007) geht hervor, dass sich etwa die Hälfte der Jugendlichen auf den Übergang gut vorbereitet fühlten, etwa 16 % jedoch Unzufriedenheit mit der Übergangsgestaltung äußerten. Nach Einschätzung der Befragten hätten kooperative Eltern, eine Anschlussmaßnahme bzw. Nachbetreuung, eine weitere Intensivmaßnahme oder eine gleichbleibende Bezugsperson beim Wiedereinstieg in Deutschland deutlich geholfen (Klawe 2007, 48).

Effekte Individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen

Klein et al. benennen überwiegend positive Effekte von IAM und sehen ihre im Vorfeld aufgestellten Hypothesen, dass im Rahmen von IAM sowohl Ressourcen und Schutzfaktoren der betroffenen Jugendlichen nachweisbar aufgebaut als auch Defizite und Problemlagen nachweisbar abgebaut werden und die Ju-

gendlichen eine positive Zukunftsperspektive entwickeln können (Klein et al. 2011, 16), als bestätigt (letztere: weitgehend bestätigt) an (ebd., 148). Auch „die Zielerreichung kindbezogener Hilfeplanziele fällt in der InHAus-Stichprobe insgesamt sehr hoch und im Schnitt signifikant höher aus als in den beiden zum Vergleich herangezogenen Kontrollgruppen⁹“ (ebd., 134). Insbesondere im Bereich der schulischen Leistungsentwicklung ist danach eine deutlich positive Entwicklung erkennbar (ebd., 73), ein Ergebnis, das bei Wendelin ebenfalls auftritt: Hier wurde in 66% der Fälle vor der IAM Schulverweigerung beschrieben und in allen dieser Fälle wurde diese Problematik durch die Auslandshilfe bewältigt (Wendelin 2011, 219). Zwar konnte nicht überprüft werden, inwiefern Schulabschlüsse vorliegen, nach der teilnehmenden Beobachtung konnte jedoch festgestellt werden, „dass Auslandshilfen diese Jugendlichen zu einem sehr hohen Anteil erreichen und wieder an eine Beschulung und ein eigenverantwortliches Lernen heranzuführen können“ (ebd., 220).

Längerfristige Effekte von IAM (Erhebung mindestens 6 Monate nach Beendigung der IAM, durchschnittlich 35 Monate nach IAM) untersuchen Klein & Macsenaere (2015) anhand der Kriterien der Sozial-, Legal- und beruflichen Bewährung (ebd., 55; 64). Dabei wurde der Erfolg der Legalbewährung an der Straffreiheit bzw. an der Anzahl und Art begangener Straftaten, der Erfolg der beruflichen Bewährung an Abschlüssen in schulischer und beruflicher Ausbildung sowie der aktuellen beruflichen und Einkommenssituation und der Erfolg der Sozialbewährung am Vorhandensein familiärer Bindungen, der Mitgliedschaft in Vereinen und der Teilnahme bzw. dem Interesse an gesellschaftlichen Ereignissen wie Wahlen oder Veranstaltungen gemessen (ebd., 60). Die Effekte fallen dementsprechend wie folgt aus:

- Erfolgreiche Legalbewährung: Etwa die Hälfte der jungen Menschen hatte seit der Beendigung der Hilfe im Ausland wegen einer Straftat Kontakt mit der Polizei, etwa ein Drittel wurde für (mindestens) eine begangene Straftat verurteilt (ebd., 94f). Dies wird als vergleichsweise niedrige Rückfallquote interpretiert¹⁰ (ebd., 111).
- Erfolgreiche Sozialbewährung: Die jungen Menschen leben überwiegend in bindungs- bzw. beziehungsorientiertem Wohnumfeld¹¹ und weisen damit „eine gute soziale Entwicklungsgrundlage auf“. Die Entwicklung der Ressourcen und Kompetenzen lasse auf eine positive Weiterentwicklung der sozialen Integration schließen (ebd. 110). Die Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen¹² ist jedoch bei der Stichprobe sehr gering ausgeprägt (ebd.).

9 Als Kontrollgruppen wurden jeweils alle gespeicherten Hilfeprozesse von Hilfen im Inland nach §§34 und 35 SGB VIII aus dem Dokumentationssystem EVAS betrachtet (Klein et al. 2011, 34)

10 vgl. die Rückfallquoten im Jugendstrafvollzug in Kap. 4.2.3

11 Die jungen Menschen leben entweder in einer festen Partnerschaft (dies wird als Hinweis für in hohem Maße erfolgte bzw. erfolgreiche Bindungs- oder soziale Integrationsprozesse gewertet) oder, wenn sie keine feste Partner_in haben, mehrheitlich bei den Eltern oder in einer familienersetzenden Wohngruppe – insgesamt haben „rund 85 Prozent der untersuchten jungen Menschen eine feste Bezugsperson“ (Klein et al. 2015, 105)

12 Erhoben wurden das Interesse an Musik, Sport, Kunst und Politik, die Mitgliedschaft in einem Verein sowie die Teilnahme der wahlberechtigten jungen Menschen an einer Wahl seit Beendigung der IAM (ebd., 91ff).

- Erfolgreiche berufliche Bewährung: Fast 80 Prozent der jungen Menschen haben zum Erhebungszeitpunkt einen Schulabschluss erreicht, knapp die Hälfte eine berufliche Ausbildung begonnen oder bereits einen Berufsabschluss erreicht. Jedoch befand sich ebenfalls knapp die Hälfte nicht in einer beruflichen Ausbildung und hat auch keinen Abschluss erreicht (ebd., 86f).

Klawes Ergebnisse einer Befragung von Professionellen und Jugendlichen 1-2,5 Jahre nach der Maßnahme, die sich jedoch sowohl auf IAM als auch auf individualpädagogische Hilfen im Inland beziehen, deuten auf Probleme mit der Polizei, bei der Ausbildung, Arbeit oder Arbeitssuche, Drogen und Alkohol sowie Geld und Schulden hin (2007, 55) und weisen zugleich auf, dass über ein Drittel der Jugendlichen, die im Vorfeld der Maßnahme den Schulbesuch verweigerten, nun über einen Schulabschluss verfügen (ebd., 57).

Weitere Erkenntnisse zu langfristigen Effekten sind bis dato nicht vorhanden, ebenfalls lässt sich bis auf das Schlaglicht Klawes bezogen auf die Frage, was beim Wiedereinstieg nach Deutschland geholfen hätte, nicht sagen, was während der Zeit nach der IAM als hilfreich empfunden wird oder wie die Jugendlichen den Transfer bewältigen.

Herausforderungen im Übergang aus IAM

Aus der Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands zu IAM geht deutlich hervor, dass trotz belegter Erfolge von IAM für die Dauer der Zeit im Ausland die Rückkehr aus dem Ausland und damit der Übergang aus der Maßnahme als wichtiger Bestandteil derselben anzusehen ist. Insbesondere der Übergang aus häufig völlig unterschiedlichen Kulturkreisen und aus eng begleiteten Betreuungsstellen mit eingeschränkten sozialen Kontaktmöglichkeiten wieder zurück in die Nähe des Herkunftsmilieus oder in Gruppenkontexte bedarf guter Planung und pädagogischer Begleitung.

Obwohl einige Herausforderungen in der Phase des Transfers nach dem Auslandsaufenthalt deutlich wurden und Unterstützungsmöglichkeiten von Klawe in Teilen thematisiert wurden, scheint eine weitere Betrachtung des Übergangs aus IAM notwendig. Der Blick auf die Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten beim Übergang aus der Jugendhilfe insgesamt (Leaving Care) kann an dieser Stelle weitere Erkenntnisse zur Konzeptentwicklung beitragen, insbesondere da IAM häufig erst spät im Laufe der Hilfebiografie als „letzte Rettung“¹³ eingesetzt werden und folglich aufgrund der Gewährungspraxis der Jugendämter als nächster Schritt mit Erreichen der Volljährigkeit die Verselbstständigung und das Verlassen des Jugendhilfesystems ansteht.

13 Sehr kritisch zu betrachten ist in diesem Kontext die schon wiederholt vorgetragene Metapher der „letzten Rettung“ oder eines „finalen Rettungskonzeptes“. Dieses Begrifflichkeiten mögen die Marktängigkeit des Produktes „IAM“ oder sonstiger Förderkonzepte für junge Menschen in sehr erschwerten Lebenslagen erhöhen, sind aber, insbesondere im Hinblick auf die Ergebnisse der Desistance-Forschung in ihrem ausschließlichen Heilsversprechen nicht haltbar. Es gibt immer wieder Möglichkeiten des Ausstiegs aus abweichenden und verhaltensproblematischen Entwicklungen und Karrieren, sogar bis ins hohe Erwachsenenalter hinein. Insofern erscheint es pädagogisch eher gefährlich, solche Begrifflichkeiten zu verwenden, wird damit doch eine letztlich unhaltbare (negative) Prognose über den jungen Menschen formuliert, sollte das sog. finale Rettungskonzept eben auch einmal nicht funktionieren.

4.2 Erwachsenwerden in institutionalisierten Formen pädagogischen Handelns und Übergänge aus den Hilfen

Obwohl das SGB VIII Hilfen für junge Menschen bis zum 21. bzw. 27. Lebensjahr vorsieht¹⁴, enden in der Praxis die Hilfen zur Erziehung oftmals dann, wenn die jungen Menschen ihren Schulabschluss erreicht und/oder das 18. Lebensjahr vollendet haben (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2016, 15). Da Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen häufig relativ spät im Verlauf der Hilfen eingesetzt werden (Buchkremer, Emmerich & Groneick 2011, 2f.), stehen viele junge Menschen nach Beendigung der Hilfe vor Herausforderungen, die mit dem Erreichen der Volljährigkeit einhergehen. Zielgruppe der Überlegungen im Rahmen des Projektes sind daher junge Menschen, die sich in den Lebensphasen Jugend und junges Erwachsenenalter befinden. Somit erfolgt zunächst ein kurzer Einblick in die Lebenslagen junger Menschen, um anschließend auf Grundlage des aktuellen deutsch- und englischsprachigen Forschungsstandes zu skizzieren, wie junge Menschen in Institutionen öffentlicher Erziehung wie der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, dem Jugendstrafvollzug und der Jugendpsychiatrie erwachsen werden bzw. wie Übergänge aus den Hilfen derzeit institutionell vorgegeben und individuell ausgestaltet werden.

4.2.1 Junges Erwachsenenalter

Das junge Erwachsenenalter konstituiert sich durch seine „Übergangshaftigkeit“ (Walther & Stauber 2007, 20), also dadurch, dass sich verschiedene Lebensthemen und -bereiche im Übergang befinden und die jungen Menschen diese Übergänge bewältigen müssen. Zumindest in Deutschland scheint die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters sozialpolitisch eine „übergangene Lebensphase“ (Stauber & Walther 2016, 139) zu bilden. Dies wird z.B. auch daran deutlich, dass die verschiedenen Hilfesysteme und damit verbundenen Rechtsgrundlagen (z.B. SGB VIII, JGG, BAFöG etc.) unterschiedliche Altersgrenzen zur Hilfebewilligung für junge Menschen kennen.

Doch nicht nur die verschiedenen Rechts- und Hilfesysteme, sondern auch die Forschungsliteratur scheint darüber uneins, wann jemand jugendlich, heranwachsend bzw. erwachsen ist. Altersnormierungen scheinen in diesem Fall nicht weiterbringend zu sein, um eine Definition der Zielgruppe vorzunehmen, auch lässt sich der Eintritt in das Erwachsenenleben nicht mit dem Erreichen bestimmter Status bestimmen, wenn von einer allgemeinen Pluralisierung von Lebensformen und einem damit einhergehenden Verschwimmen der Grenzen zwischen einzelnen Lebensphasen ausgegangen wird (Ferchhoff & Dewe 2016, 40; Konietzka 2010, 112; Stauber & Walther 2016, 137). Arnett beschreibt die Phase des jungen Erwachsenenalters, von ihm als „emerging adulthood“ bezeichnet, als „the most heterogeneous period of the life course“ (Arnett 2007, 69), die bis in das dritte Lebensjahrzehnt an-

¹⁴ Hilfen für junge Volljährige werden als Soll-Leistungen betrachtet, die bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres erbracht werden und bis zum 27. LJ als Fortsetzungshilfe möglich sind (Tammen 2013 in FK-SGB VIII, § 41 Rn 8f.). Junge Volljährige sollen auch nach Hilfebeendigung „bei der Verselbstständigung im notwendigen Umfang beraten und unterstützt werden“ (§41 Abs. 3 SGB VIII)

dauern kann. Im 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird das junge Erwachsenenalter definiert als die Phase zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem Einmünden in die Erwerbstätigkeit und/oder dem Gründen einer Familie (BMFSFJ 2013, 186). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass das Erwachsenenalter dann erreicht ist, wenn die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bewältigt worden sind (Hurrelmann & Quenzel 2016, 33f.):

„Entwicklungsaufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben“ (Hurrelmann & Quenzel 2016, 24).

Sie beziehen sich somit auf gesellschaftliche Normen und Rollenvorschriften, die in der individualisierten und pluralisierten Gesellschaft zwar offener und interpretationsfähiger werden, aber dennoch weiterhin existieren (Hurrelmann & Quenzel 2016, 24f.; kritisch hierzu Reinders 2002). Hurrelmann und Quenzel (2016, 26ff.) unterscheiden zwischen vier zentralen Entwicklungsaufgaben:

- *Qualifizieren:* Der junge Mensch sollte möglichst seine intellektuellen und sozialen Kompetenzen erweitern, selbstverantwortlich sozial handeln können, um so den Anforderungen der schulischen und beruflichen Bildung gewachsen zu sein und letztendlich möglichst finanziell unabhängig sein zu können
- *Binden:* Der junge Mensch sollte sich mit dem eigenen sich verändernden Körper auseinandersetzen, sich emotional von den Eltern lösen und eine Partnerschaft eingehen, um die gesellschaftliche Rolle als Familiengründer_in einzunehmen
- *Konsumieren:* Der junge Mensch sollte emotional erfüllende, stabile Freundschaftsbeziehungen knüpfen und einen souveränen Umgang mit Freizeit- und Konsumgütern (gemeint sind z.B. auch Alkohol- und Medienkonsum) entwickeln, um so gesellschaftlich in der Lage zu sein, einen eigenen Haushalt zu führen und darüber hinaus sich von den anstrengenden Anforderungen in der Leistungsgesellschaft zu erholen
- *Partizipieren:* Der junge Mensch sollte mit der Zeit ein persönliches Wertesystem entwickeln, um eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensführung zu erreichen und sich aktiv an den Belangen der Gesellschaft beteiligen zu können und dadurch zu ihrem sozialen Zusammenhalt beizutragen.

Die Anforderungen können somit als recht komplex eingeschätzt werden und es scheint aufgrund der vielfältigen Entwicklungen vor allem in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit (Reißig

2013, 5, s. auch Kap. 4.2.5) nur schwer realisierbar, die Entwicklungsaufgaben pünktlich zum 18. Geburtstag bewältigt zu haben und so nahtlos in den Erwachsenenstatus überzutreten. Stauber und Walther (2016, 139f.) charakterisieren den Übergang in das Erwachsenenalter als „Yoyo-Übergänge“, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie

- *reversibel* sind, d.h. dass sie wieder zurückgenommen werden können und zumindest teilweise erneut bewältigt werden müssen (etwa, wenn ein junger Mensch nach Trennung von dem Partner_in wieder in den elterlichen Haushalt einzieht oder aufgrund von Arbeitslosigkeit seine finanzielle Unabhängigkeit aufgeben muss),
- *fragmentiert* sind, also voneinander losgelöst mit einigem zeitlichen Abstand bewältigt werden, aber dennoch aufeinander bezogen bleiben (z.B. kann durch eine Nicht-Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens keine finanzielle Unabhängigkeit erreicht werden),
- *diversifiziert* sind und nicht der sog. Normalbiographie entsprechen müssen,
- *individualisiert* sind, d.h. dass die jungen Menschen ihre getroffenen Entscheidungen selbst verantworten müssen und sich weniger stark auf gesellschaftliche Vorgaben verlassen können (Stauber & Walther 2016, 139f.).

Junges Erwachsenenalter scheint nicht für alle vorgesehen

Trotz dieser Charakteristika muss jedoch auch festgehalten werden, dass nicht alle jungen Menschen ähnliche Möglichkeiten haben, ihren Weg ins Erwachsenenleben wie soeben beschrieben zu gestalten. Nach den Erkenntnissen aus der DJI-Studie „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ scheint die Phase des jungen Erwachsenenalters insbesondere auf die jungen Menschen zuzutreffen, die es sich finanziell und sozial leisten können, sich beim Erwachsenwerden auch tatsächlich Zeit zu lassen (Krüger & Reißig 2011, 21). Auch internationale Publikationen widersprechen teilweise der Theorie des *emerging adulthood* (Arnett 2007) als eigenständiger Entwicklungsphase, da sich auch hier Belege finden, dass sie nicht für alle jungen Menschen gelte (z.B. nicht für die Gruppe der sog. NEET - not in education, employment or training):

„despite the greater physical maturity of young people in their early twenties, the lack of opportunity and the resultant floundering and progression into excluded statuses continues through this period for the disadvantaged minority, while for the majority the period of further and higher education extends“ (Côté & Bynner 2008, 256).

Auch für junge Menschen, die ihre Jugend in stationären Erziehungshilfen verbracht haben, scheint die oben beschriebene Phase kaum vorgesehen zu sein. Obwohl das SGB VIII durch § 41 Hilfen zur Erziehung

bis zum 21. bzw. 27. Lebensjahr gewährt, enden in der Realität viele Hilfen mit Erreichen des 18. Lebensjahres (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2016, 15; Nüsken 2014, 29) und nehmen daher wenig Rücksicht auf die Phase des jungen Erwachsenenalters, in der Gleichaltrigen eine längere Phase des Ausprobierens zugestanden wird. „Leaving Care kann demnach als eine Statuspassage im Lebenslauf gesehen werden, in der ein beschleunigter Übergang ins Erwachsenenleben institutionalisiert und damit den jungen Menschen aufoktroziert wird“ (Köngeter et al. 2012, 264). Der Übergang aus der Jugendhilfe ist somit einer, der von denjenigen zusätzlich zu bewältigen ist, die aufgrund verschiedener individueller und/oder familiärer Problemlagen Jugendhilfeleistungen in Anspruch nehmen. Die Erwartungen an diese Gruppe junger Menschen erscheinen überproportional hoch; sie müssen in kurzer Zeit zahlreiche Transitionen gleichzeitig bewältigen, so z.B. oft die Beendigung der Schule, den Ausbildungs- bzw. Arbeitsbeginn, den Auszug in eine eigene Wohnung und eine finanzielle Autonomie erreichen.

Die Autor_innen der Studie „Entkoppelt vom System“, ebenfalls vom DJI aus dem Jahr 2015, in der die Biographien derjenigen Jugendlichen untersucht wurden, die ohne jegliche institutionelle Anhaltspunkte leben, also weder an das Schul- oder Ausbildungssystem angeschlossen sind, noch einer Arbeit nachgehen oder SGB II-Leistungen beziehen, identifizierten den Übergang aus der stationären Jugendhilfe als Risiko für ein Leben außerhalb der genannten Systeme (Mögling, Tillmann, Reißig 2015). Dieses Risiko zur sozialen Exklusion wird auch in internationalen Studien rezipiert (z.B. Stein 2005).

4.2.2 Übergänge aus stationären Hilfen zur Erziehung

Im folgenden Kapitel sollen diese Herausforderungen im Übergang auf struktureller und individueller Ebene dargestellt werden, um anschließend auf hilfreiche Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung einzugehen. Um die Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum zu den Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus der stationären Jugendhilfe anzureichern, wurde von den Autorinnen dieses Berichts im Jahr 2017 ein systematisches Review zum englischsprachigen Forschungsstand durchgeführt. Viele der rezipierten Studien stammen aus den USA mit einem grundlegend anderen Sozialsystem, einem starken Fokus auf dem Pflegekinderwesen und einer starken outcome-Orientierung. Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus deutsch- und englischsprachigen Studien integriert, aber aufgrund dieser Überlegungen gleichzeitig voneinander abgegrenzt.

Herausforderungen im Übergang

Herausforderungen auf institutioneller Ebene

Köngeter et al. sehen in der Implementierung der Hilfen für junge Volljährige im SGB VIII eine Reaktion des Kinder- und Jugendhilfesystems auf die Verlängerung der Jugendphase und auf die sozialen Benachteiligungen der jungen Menschen in Erziehungshilfen (2012, 264). In der praktischen Ausgestaltung der Hilfen wird jedoch einerseits eine positive individuelle Entwicklung als Grund für ein frühzeitiges Hilfeende gewertet (Sievers, Thomas & Zeller 2014, 24), was potenziell dazu führen kann, dass die betroffenen jun-

gen Menschen ohne Unterstützung und vor allem Stabilisierungshilfen wieder in Schwierigkeiten geraten. Andererseits kommt es zur Ablehnung von Hilfeanträgen, „wenn ein junger Erwachsener seinen eigenen Hilfebedarf und die angestrebten Ziele nicht prägnant formulieren kann“ (ebd.), ein Umstand, der aus anderer Perspektive durchaus als Grund für eine weitere Hilfestellung angesehen werden könnte. Hinzu kommt, dass junge Volljährige, wenn sie sich dem Erziehungsanliegen der Hilfe nach § 41 SGB VIII entziehen, aufgrund mangelnder Mitwirkung aus dem Adressat_innenkreis ausgeschlossen werden (Sievers & Thomas 2014, 148). „Rückkehroptionen in die Kinder- und Jugendhilfe sind ab diesem Zeitpunkt für junge Erwachsene dann nicht mehr vorgesehen“ (ebd.). Sievers et al. unterstellen dem Kinder- und Jugendhilfesystem, vehement und in dem Wissen, dass den jungen Menschen in der Regel ein gesichertes familiäres und soziales Netz fehlt, darauf hinzuwirken, Care Leaver frühzeitig in die Selbstständigkeit zu entlassen (2014, 3). Diese Vorgehensweise stehe gesellschaftlichen Veränderungen einer verlängerten Jugendphase diametral entgegen (ebd.): Mangold & Schröder sowie Thomas verweisen auf eine europäische Statistik aus dem Jahr 2009, die für Deutschland ein durchschnittlich höheres Auszugsalter bei jungen Menschen angibt (Eurostat 2009, zit. n. Mangold & Schröder 2014, 437; Thomas 2017b, 2f) – aktuell liegt das durchschnittliche Auszugsalter in Deutschland bei ca. 23 Jahren für junge Frauen und ca. 24 Jahren für junge Männer (Eurostat 2019) – und stellen fest, dass der Übergang in ein eigenständiges Leben sich für junge Menschen außerhalb des Hilfesystems in diesem Punkt deutlich von dem der Care Leaver unterscheidet (Mangold & Schröder 2014, 437), was dazu beiträgt, dass sich soziale Ungleichheiten verschärfen (Thomas 2017b, 3).

Eine damit einhergehende Problematik ist, dass viele Care Leaver das Hilfesystem noch als Schüler_innen oder zumindest ohne abgeschlossene Berufsausbildung verlassen (Strahl, Mangold & Ehlke 2012, 42), wobei, wie Köngeter et al. für das Jahr 2005 aufführen, ein Drittel der jungen Menschen zu diesem Zeitpunkt weder einen Ausbildungsplatz hat noch zur Schule geht (2012, 266). Den Übergang ins Berufsleben im Sinne von Ausbildung oder Erwerbsarbeit müssen diese Care Leaver somit letztendlich ohne Unterstützung des Jugendhilfesystems bewältigen. Die Konsequenz dessen im Zusammenhang mit häufig geringer beruflicher Qualifikation ist, dass sich der Übergang für viele Care Leaver „als Verschiebebahnhof von der Jugendhilfe (SGB VIII) zur Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) bzw. der Arbeitsförderung (SGB III)“ gestaltet (Strahl et al. 2012, 42). Sierwald, Straus, Weinhandl & Salzburger fordern, die Jugendhilfe solle „zumindest bis zum Abschluss der Ausbildung beziehungsweise bis zum Eintritt ins Erwerbsleben in der Verantwortung bleiben“ (2017, 18). Auch in der englischsprachigen Forschung wird darauf hingewiesen, dass junge Menschen häufig keinen Arbeits-, Ausbildungs- oder Schulplatz haben (Courtney & Dworsky 2006, 209; Dinisman & Zeira 2011, 1448) und dadurch eher in finanzielle Schwierigkeiten bis hin zu Notlagen geraten, in denen sie sich nicht ausreichend ernähren können (Courtney & Dworsky 2006, 213). Köngeter & Zeller (2011, 6) heben hervor, dass eine Ausdifferenzierung der Hilfesysteme in unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche zu einer Fokussierung einzelner Teilübergänge statt des Übergangs insgesamt führt, indem Übergänge in Ausbildung, eine eigene Wohnung oder den Beruf von jeweils

anderen Institutionen unterstützt werden. Trotz der mit § 41 SGB VIII einhergehenden Möglichkeiten erhalten über die Hälfte der Volljährigen nach Verlassen der stationären Erziehungshilfe keine nachgehenden Angebote mehr im Rahmen der Erziehungshilfen (Sievers et al. 2014, 28). Vielen Care Leavern fehlt dann nicht nur die Unterstützung durch die Jugendhilfe, sondern häufig auch – in materieller oder emotionaler Form – Begleitung durch soziale Kontakte (ebd., 3). Daher gelten die sich zum Hilfeende ergebenden Beziehungsabbrüche, z.B. zu Pflegeeltern, Betreuungspersonen oder anderen Jugendlichen, als problematisch (ebd., 26). Bereits 1989 formulierte Herath-Schugsties die Notwendigkeit des Vorhandenseins verlässlicher Ansprechpartner_innen und vertrauter Personen bei der Bewältigung der neuen psychosozialen Situation nach dem Verlassen stationärer Erziehungshilfen. Sie bezieht sich dabei in erster Linie auf ehemalige Betreuer_innen, die zu diesem Zeitpunkt bereits Bezugspersonen für die jungen Menschen sind (Herath-Schugsties 1989, 99). Da nach wie vor keine rechtliche oder pädagogisch-konzeptionelle Verpflichtung zur weiteren Beziehungsaufrechterhaltung seitens der ehemaligen Betreuer_innen besteht (Thomas 2017a, 150), zieht der Übergang in ein Leben außerhalb der Jugendhilfe für die Care Leaver in erster Linie kritische Beziehungsverluste und Alleinverantwortlichkeit nach sich (Sievers et al. 2014, 26). Beispielhaft zeigt sich das Fehlen familiärer Unterstützung darin, dass bei der Wohnungssuche von Vermieter_innen häufig eine Kautions- oder eine Elternbürgschaft verlangt wird, die Care Leaver mit wenig Kontakt oder konfliktbehafteter Beziehung zu ihren Eltern nicht vorweisen können (Lunz, Stahl & Maschewski 2018, 27).

Auch in der englischsprachigen Forschung zeigt sich, dass Care Leaver tendenziell größere Schwierigkeiten haben, eine geeignete, sichere und finanzierbare Wohnung zu finden oder von Obdachlosigkeit betroffen sind (Courtney & Dworsky 2006, 209; Tyrell & Yates 2016, 92). Hinzu kommt, dass sie häufig wenig auf das Wohnen in einer eigenen Wohnung vorbereitet sind (ebd.). Oftmals wird diesem Umstand durch Verselbstständigungsprogramme oder Coachings begegnet, die aber, zumindest bezogen auf den US-amerikanischen Kontext, eher theoretisch sind und nicht immer den Bedürfnissen der jungen Menschen entsprechen (Freundlich & Avery 2006, 516). Ähnliche Kritik äußern Sievers & Thomas (2014, 150), wenn sie hervorheben, dass auch in Deutschland Kompetenztrainings in den Erziehungshilfen nur einen Teil der Vorbereitung auf ein eigenständiges Leben ausmachen, diese Vorbereitung sich jedoch nicht darin erschöpft. Die neue Lebenssituation in einer eigenen Wohnung könne „nur mit Personen und Netzwerken, Unterstützungsangeboten und Strukturen im Hintergrund gemeistert werden“ (ebd.). Werde in der Übergangsvorbereitung lediglich die Selbstständigkeit fokussiert und ein konkretes Hilfeende vorbereitet, gerate der Bedarf an kontinuierlicher Orientierungshilfe aus dem Blick. Dieser werde im günstigen Fall durch später greifende Hilfen aufgefangen, bleibe im ungünstigen Falle jedoch unerfüllt, was das Risiko erneuter Krisen und Brüche berge (ebd.).

Care Leaver, die ausgehend von einem Workshop im Zuge des Forschungsprojekts „It's All Rights 4u after Care – Care Leaver: verstehen, unterstützen, eine Stimme geben!“ von Sievers & Thomas ihre Erfahrungen im Übergang in Form eines Artikels darstellen, betonen Herausforderungen, die sich aus

Regeln und Begrenzungen während der Zeit im Hilfesystem ergeben. Am Beispiel der Internetnutzung zeigen sie auf, dass durch ein Vorherrschen von Verboten während der Hilfe Problematiken nicht thematisiert werden können und es nach Verlassen der Jugendhilfe zu Überforderung kommt: „Plötzlich befinden wir uns in einem unkontrollierten, unübersichtlichen Netz aus Informationen und Anforderungen. Aber niemand hat uns gezeigt, wie wir damit umgehen sollen“ (Erhard & Seyboldt 2015, 282). Auch sei die Selbstbestimmtheit im Alltag von Einrichtungen stationärer Erziehungshilfen stark eingeschränkt und die Beteiligung der jungen Menschen an der Hilfeplanung werde vernachlässigt – bei Beteiligung gebe es zu wenig Gelegenheit zu ehrlicher Meinungsäußerung (ebd.).

Vor dem Hintergrund der oben zusammengefassten Erkenntnisse lässt sich schließen, dass diese Thematik auf andere Bereiche übertragbar ist und auf institutioneller Ebene – und vor allem in Gruppenkontexten, in denen solche Regeln und Verbote teilweise notwendig scheinen – eine Herausforderung darin liegt, junge Menschen auf tatsächliche Eigenverantwortung vorzubereiten. Ein möglicher Grund besteht in der wahrgenommenen Vernachlässigung formaler Bildung in den Hilfen zur Erziehung (Erhard & Seyboldt 2015, 282). Bildungswege seien meist vorgegeben und es bestehe kaum eine Chance, eine akademische Laufbahn einzuschlagen (ebd.). Auch Mangold & Rein weisen auf die Notwendigkeit der frühzeitigen Berücksichtigung formaler Bildung hin, da diese im Übergang eine Ressource darstellt, die jedoch nicht erst zum Zeitpunkt des nahenden Übergangs aufgebaut werden kann (Mangold & Rein 2014, 146).

Zuletzt besteht vor dem Hintergrund des Bedarfs an zuverlässiger persönlicher Begleitung eine wesentliche Aufgabe darin, diese auch dauerhaft zu gewährleisten. Thomas weist darauf hin, dass die Aufrechterhaltung von Beziehungen zu Betreuungspersonen oder Peers aus dem Hilfekontext oder der Einbezug anderer sozialer Netzwerke in die Übergangsvorbereitung bisher nicht konzeptionell bearbeitet wird (Thomas 2017a, 148) und dass es keine fachlichen Standards für diese Phase der Hilfeplanung sowie die Beziehungspflege einzelner professioneller Bezugspersonen nach Leaving Care gebe (ebd., 150). Daraus ergibt sich eine kontroverse Diskussion und eine sehr unterschiedliche Handhabung der Ablösung von Bezugsbetreuer_innen: „Manche Einrichtungen vollziehen die Ablösung mit dem Übergang in eine ambulante Betreuungsform bewusst, um in dieser Situation auf die nicht fortbestehende Zuständigkeit vorzubereiten. Andere Einrichtungen schreiben der Beziehungskontinuität eine Schlüsselrolle zu und integrieren diese in ihre Betreuungs- und Übergangskonzepte“ (Strahl & Thomas 2014, 134). Thomas benennt den Bedarf an institutioneller Reflexion und Konzepten für die Fortführung von Vertrauensbeziehungen nach Hilfeende, damit der Aspekt des Abschiedsnehmens als Teil der Hilfe pädagogisch ausgefüllt wird und die Care Leaver nicht mit der Transformation der Helfer_innenbeziehung allein gelassen werden (2017a, 150).

Herausforderungen auf individueller Ebene

Wie im Kapitel zum jungen Erwachsenenalter bereits festgestellt, ist der Übergang ins Erwachsenenleben „vielschichtig und häufig von Ungleichzeitigkeiten geprägt: Während in dem einen Lebensbereich (z.B. Familiengründung) bereits der Übergang vollzogen ist, können junge Erwachsene gleichzeitig noch in anderen Lebensbereichen mitten im Übergangsprozess stecken (z.B. auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz)“ (Königter & Zeller 2011, 6). Auch der Übergang aus dem Hilfesystem wird von jungen Menschen durchaus unterschiedlich wahrgenommen. Gründe dafür können sowohl darin liegen, dass Übergänge zeitlich unterschiedlich vollzogen werden als auch darin, dass Freiheiten und Begrenzungen während der vorangehenden Hilfen unterschiedlich wahrgenommen werden: „Während diejenigen jungen Menschen, welche sich in der Jugendhilfe in ihrem Selbstständigkeitsstreben begrenzt fühlen, dem Hilfeende in positiver Erwartung entgegensehen, so erleben andere das Hilfeende als abrupt, zu früh und überfordernd. Denn die Mehrzahl der jungen Menschen fühlt sich – nachvollziehbar – nicht mit Erreichen der Volljährigkeit in der Lage, eigenständig ihr weiteres Leben zu planen und allein verantwortlich zu sein“ (Strahl & Thomas 2014 134). Hinzu kommt, wie aus der Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung von Kindern und Jugendlichen in SOS-Kinderdörfern von Sierwald et al. hervorgeht, dass ein Viertel der jungen Menschen bezüglich des Auszuges aus der Jugendhilfeeinrichtung Druck von Seiten des Jugendamts verspürte und nur die Hälfte den Zeitpunkt des Auszuges mitbestimmen konnte (2017, 15). Sierwald et al. arbeiteten vier unterschiedliche Typen von Jugendlichen bezogen auf die Wahrnehmung der Verselbstständigungsphase heraus: Diejenigen, die den Auszug als normale Entwicklung ansehen, solche, die die Verselbstständigungsphase als Rauswurf erleben, Jugendliche, die sich einerseits auf die Freiheit freuen, aber andererseits fehlende innere Sicherheit äußern („massive Ambivalenz“) und Jugendliche, die die Verselbstständigung als Befreiung erleben, weil sie sich primär der Herkunftsfamilie zugehörig fühlen und sich mit dem Hilfesystem überhaupt nicht identifizieren (Sierwald et al. 2017, 13f). Dementsprechend nimmt nur ein Teil der jungen Menschen den Übergang aus der Hilfe als positiv wahr, während der andere Teil der Befragten den Auszug als harten Einschnitt empfindet, der sich durch Schwierigkeiten in Bezug auf Selbstständigkeit, Befürchtungen im Hinblick auf den weiteren Werdegang und Unsicherheit bezogen auf die Zeit nach dem Auszug auszeichnet (ebd., 15).

Die Bewältigung einzelner Teilübergänge im Übergang aus der Jugendhilfe bzw. ins Erwachsenenalter unterscheidet sich bei den einzelnen Betroffenen daher stark. Ein verbindendes Element beim Übergang aus dem Hilfesystem liegt laut Mangold & Rein jedoch in dem Bedürfnis nach Normalität (Mangold & Rein 2014, 143). „Die jungen Menschen sind darum bemüht, ihr Leben als ‚so normal wie möglich‘ darzustellen und betonen damit, dass sie ‚gar nicht so anders als andere sind‘ bzw. ‚nicht so anders sein wollen wie die anderen‘“ (ebd.). Dies führt zu einer Orientierung in der Lebensplanung an „gesellschaftlich hegemonialen Normalitätsvorstellungen“ (ebd., 144), wozu u.a. formale Bildungsabschlüsse gehören, die jedoch von den jungen Menschen teilweise als Druck erlebt werden, weil sie schwierig zu erreichen sind (ebd.).

Bezogen auf Herausforderungen während der Verselbstständigung zeigt sich, dass insgesamt die Bewältigung des lebenspraktischen Alltags den Jugendlichen weniger Probleme bereitet als beispielsweise das Alleinsein, der Verlust von Beziehungen oder die Organisation des Alltags (Herath-Schugsties 1989, 99; Sierwald et al. 2017, 17). Auch unsichere berufliche Situationen, die sich in prekären finanziellen Lagen äußern, werden als Schwierigkeit benannt (Sierwald et al. 2017, 17). In eine ähnliche Richtung deuten Ergebnisse, die Strahl & Thomas zusammenfassen: Demnach verstehen junge Erwachsene unter Selbstständigkeit weniger objektive oder dingliche Elemente (eigene Wohnung, ökonomische Unabhängigkeit) als eher selbstverantwortliches Handeln oder emotionale Autonomie (Strahl & Thomas 2014, 134).

Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang

Unterstützungsmöglichkeiten auf institutioneller Ebene

Aus der englischsprachigen Literatur konnte herausgearbeitet werden, dass auf institutioneller Ebene bereits vor Beendigung der Hilfe insbesondere eine stabile Unterbringung mit möglichst wenigen Einrichtungswechseln (Strong-Blakeney 2014, 52; Cashmore, Paxman & Townsend 2007, 55f), eine möglichst wenig restriktive Unterbringung (Strong-Blakeney 2014, 52) sowie die Angleichung der Lebensverhältnisse innerhalb der Jugendhilfe an Lebensverhältnisse außerhalb der Jugendhilfe (Calheiros, Patrício & Graça 2013, 61) dazu beitragen, Voraussetzungen zu schaffen, die den Übergang erleichtern. Sind solche Strukturen gegeben, kann dies dazu führen, dass die jungen Menschen im Übergang ein stärkeres Unterstützungsnetzwerk haben, weil sie beispielsweise während der Hilfe bereits längerfristige Beziehungen zu Betreuenden aufbauen konnten, die im Übergang – je nach konzeptueller Ausrichtung – unterstützend tätig werden können.

Darüber hinaus erweist sich ein sukzessiver Abbau der Hilfe als hilfreich, da bei zu schneller Beendigung alltägliche Anforderungen schnell als überfordernd empfunden werden können (Strahl & Thomas 2014, 134; Daly 2012, 319f). Positiv beurteilt werden daher auch Vorbereitungsmaßnahmen wie Wohnangebote mit reduziertem Betreuungsumfang, Verselbstständigungsgruppen und die sukzessive Erweiterung der eigenen Verantwortung (Sierwald et al. 2017, 12) bzw. Partizipationsmöglichkeiten (Sievers et al. 2014, 16f). Von Bedeutung ist auch die Ermöglichung reversibler Übergänge aus Erziehungshilfen (Sievers et al. 2014, 16) bzw. die Möglichkeit, Hilfen zunächst ablehnen zu können, aber später dennoch darauf zurückgreifen zu können (Rogers 2011, 422). Sievers & Thomas betonen insbesondere die Wichtigkeit einer konzeptionellen Entwicklung der Ehemaligenarbeit seitens der Erziehungshilfeeinrichtungen, vor allem für diejenigen jungen Menschen, die die Einrichtung als Zuhause wahrgenommen haben und somit den Auszug als Bruch erleben. Diese sollen durch Ehemaligenarbeit die Möglichkeit haben, einen Rückbezug zum temporären Lebensort „Wohngruppe“ oder „Pflegefamilie“ herzustellen und dort gewachsene Beziehungen aufrechtzuerhalten, solange sie dies als für sich hilfreich und bedeutsam erleben (Sievers & Thomas 2014, 150).

Unterstützung auf individueller Ebene

Ausgehend von den bisherigen Beschreibungen ist die Erkenntnis, dass kontinuierlicher Kontakt zu Bezugspersonen in Übergängen von den jungen Menschen als hilfreich betrachtet wird (Rätz-Heinisch 2005, 315), keine unerwartete (auch Wieland, Marquardt, Panhorst & Schlotmann 1992, 50f, 71; Strahl & Thomas 2014, 134; Thomas 2017b, 5). Neben den professionellen Akteur_innen braucht es 'signifikante Andere', die die jungen Menschen auf ihrem Weg, auch außerhalb der Jugendhilfe, begleiten (Sievers et al. 2014, 26). Entsprechend bewältigen diejenigen jungen Menschen den Übergang aus der Hilfe mit weniger Brüchen und Risiken, die während der Hilfe positive Beziehungen erlebt haben (Thomas 2017b, 4). Sierwald et al. fassen diese soziale Komponente zusammen als „tragendes soziales Netz mit viel Unterstützung von Fachkräften, Familie oder Freunden sowie eine gute Perspektive in Ausbildung und Beruf“ (Sierwald et al. 2017, 17). Rätz-Heinisch schlägt als Ergänzung (nicht als Ersatz!) der professionellen Jugendhilfearbeit für junge Menschen ohne tragfähiges (familiäres) Netz eine Vermittlung von nicht-professionellen „Patenschaften“ vor, die bedingungslos (und ehrenamtlich) zu den Jugendlichen Kontakt halten (Rätz-Heinisch 2005, 317). Auch aus dem englischsprachigen Forschungsstand geht die große Bedeutung sozialer Unterstützung im Übergang deutlich hervor. Zur sozialen und emotionalen Unterstützung gehört die persönliche (familienähnliche) Beziehung zu einer vertrauenswürdigen, erfahrenen und verständnisvollen erwachsenen Person (Freundlich & Avery 2006, 515; Calheiros et al. 2013, 62). Die Beziehung zeichnet sich durch Ehrlichkeit, Liebe, Zuneigung, Sicherheit, Konstanz und wenig Kontrolle aus und die Person kann als Vorbild angesehen werden (Greeson, Thompson, Ali & Wenger 2015, 143; Calheiros et al. 2013, 63). Rogers (2011, 419) bezeichnet eine solche Unterstützung in Anlehnung an die Aussagen der interviewten Care Leaver als familienähnlich. Beispielsweise werden die jungen Menschen in solchen sozialen Bezügen zur Arbeit für den Schulabschluss ermutigt oder dabei unterstützt (Freundlich & Avery 2006, 516; Collins, Spencer & Ward 2010, 137), erhalten Orientierungshilfe und ein Gefühl von Beständigkeit (Lavin 2013, 49) oder werden bei Berufswahl oder Wohnungssuche – auch finanziell – unterstützt (Boldiş 2014, 112; Lavin 2013, 58; Crawford, Tilbury, Creed & Buys 2011, 466f; Collins et al. 2010, 134).

Die befragten jungen Menschen benennen als Vertrauenspersonen ihre Mutter, Geschwister, Großmutter oder andere Verwandte (Crawford et al. 2011, 464; Dinisman & Zeira 2011, 1450; Collins et al. 2010, 131), Pflegeeltern oder SOS-Mütter (Crawford et al. 2011, 464; Boldiş 2014, 107; Dumaret, Donati & Crost 2011, 222; Rios & Rocco 2014, 232), Sozialarbeiter_innen (Collins et al. 2010, 131; Calheiros et al. 2013 60), Peers bzw. andere Care Leaver (Dinisman & Zeira 2011, 1450; Calheiros et al. 2013, 60), aber auch Key- und Caseworker (Rios & Rocco 2014, 232; auch Holt & Kirwan 2012), Lehrer_innen (Rios & Rocco 2014, 231; Crawford et al. 2011, 464) oder Schulleiter_innen (Crawford et al. 2011, 464).

Praktische Unterstützung, die als hilfreich im Übergang empfunden wird, kann sowohl durch die oben genannten Bezugspersonen als auch durch Beratungsstellen oder Professionelle in Form von bei-

spielsweise Verselbstständigungsprogrammen oder Jobtrainings geleistet werden (u.a. Dumaret et al. 2011, 222; Santee 2013, 86). Auch hier wird die Unterstützung bei der Wohnungssuche (Daly 2012, 314ff; Boldiş 2014, 112), Information über soziale und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten (Daly 2012, 316f) sowie die professionelle Unterstützung durch Information und Beratung bei der Berufswahl (Boldiş 2014, 112; Crawford et al. 2011, 467) als besonders hilfreich empfunden. Außerdem erhalten die jungen Menschen beispielsweise Hilfe bei der Recherche von Voraussetzungen für weiterführende Bildung oder werden beim Aufbau unterstützender Netzwerke begleitet (Crawford et al. 2011, 467). Auch das Wohnen in einem Verselbstständigungsapartment im Zusammenhang mit dem Erwerb alltagspraktischer Fähigkeiten, die zum Führen eines eigenen Haushalts benötigt werden, wird als gute Vorbereitung auf ein Leben außerhalb der Hilfe wahrgenommen (Dumaret et al., 2011, 222; Strahl & Thomas 2014, 133).

Strahl & Thomas merken kritisch an, dass sich die Vorbereitung auf ein eigenverantwortliches Leben jedoch häufig auf diesen Erwerb alltagspraktischer Fähigkeiten beschränkt, wodurch suggeriert wird, dass es sich beim Übergang um eine zu bestehende Prüfung handelt und weniger um einen Prozess, der sich entlang individueller Lebensereignisse und Perspektiven entwickelt (2014, 133).

Zusammenfassende Darstellung

Die zentralen Erkenntnisse aus diesem Kapitel sollen nun tabellarisch zusammengefasst und der institutionellen und individuellen Ebene zugeordnet werden:

Tabelle 1: Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus stationären Hilfen zur Erziehung

| | Institutionelle Ebene | Individuelle Ebene |
|-----------------------------|---|---|
| Herausforderungen | <ul style="list-style-type: none"> • Gewährung von Anschlusshilfen • Keine Begleitung durch JH-System beim Übergang in Erwerbsarbeit durch frühzeitiges Hilfeende • Unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche einzelner Hilfesysteme • Fehlende Unterstützung durch ungeklärte Zuständigkeiten der Betreuenden nach Hilfebeendigung • Wenig Vorbereitung des Übergangs, die über Vermittlung alltagspraktischer Fähigkeiten hinausgeht | <ul style="list-style-type: none"> • Parallele und zeitversetzte Teilübergänge • Wahrnehmung des Hilfeendes als Überforderung • Druckempfinden durch Orientierung an gesellschaftlich hegemonialen Normalitätsvorstellungen • Verlust von Beziehungen • Vorbereitung auf selbstverantwortliches Handeln und emotionale Autonomie |
| Unterstützungsmöglichkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • Während der Hilfe möglichst wenig Einrichtungswechsel und Orientierung an Lebensverhältnissen außerhalb des Hilfesystems • Sukzessiver Abbau der Intensität der Hilfe • Ermöglichung reversibler Übergänge • Konzeptionelle Entwicklung der Ehemaligenarbeit zur Ermöglichung eines Rückbezugs | <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierlicher Kontakt zu Bezugspersonen (sowohl Professionelle als auch außerhalb des JH-Systems) • Praktische Unterstützung bei z.B. Berufswahl oder Wohnungssuche • Informationen über soziale und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten • Erwerb alltagspraktischer Fähigkeiten |

4.2.3 Übergänge aus dem Jugendstrafvollzug

Auch wenn die Zielgruppe der IAM nicht mit der Zielgruppe im Jugendstrafvollzug gleichgesetzt werden soll – obwohl der Weg in IAM auch über das Jugendgericht führen kann (s. Kap. 4.1), lohnt es sich, einen Blick auch in die Literatur zu Übergängen aus dem Jugendstrafvollzug zu werfen, da es sich auch hier um eine hoch strukturierte, exkludierende Hilfe für junge Menschen handelt. Vornehmlich liegen kriminologische Studien vor, das heißt der Fokus der Studien liegt darauf, Faktoren zusammenzutragen, die förderlich oder hinderlich in Bezug auf das Erfolgskriterium Legalbewährung (d.h. das Nichtbegehen weiterer Straftaten) sind. Dies entspricht der Logik der Jugendstrafvollzugsgesetze der Länder, sofern das Ziel des Jugendstrafvollzuges so definiert ist, dass die jungen Menschen durch die Intervention dazu befähigt werden sollen, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen, das heißt, das Erreichen von Legalbewährung ist das vorrangige Ziel (z.B. § 2 JStVollzG NRW). Das Erleben und Handeln der jungen Menschen während der Zeit im Jugendstrafvollzug und im Übergang in die Freiheit, ihre persönliche Entwicklung (unabhängig von der Legalbewährung) sowie das Aushandeln einer sozialen Integration auf individueller und gesellschaftlicher Ebene werden seltener betrachtet. Um insgesamt hilfreiche Faktoren im Übergang und bei der Vermeidung von sog. „Rückfällen“ (also das erneute Begehen von Straftaten) herauszuarbeiten, beschränkt sich diese Analyse auf deutsche Studien. Die Erkenntnisse werden teilweise angereichert mit Studien aus dem US-amerikanischen Raum.

Legalbewährung nach strafrechtlichen Interventionen

Grundsätzlich ist aus der Desistance-Forschung bekannt, dass die meisten jungen Menschen mit fortschreitendem Alter weniger Straftaten begehen und die meisten sog. „kriminellen Karrieren“ spätestens im vierten Lebensjahrzehnt zum Erliegen kommen (Farrington, Piquero & Jennings 2013, 45). Neben Reifungsprozessen und einer zunehmenden Internalisierung von Rechtsnormen und Werten (Reinecke 2007, 357f.) werden in der Literatur insbesondere strukturelle bzw. soziale Veränderungen im Leben der jungen Menschen als entscheidend für die Abkehr von delinquentem Verhalten diskutiert. Genannt werden können hier vor allem das Vorhandensein eines_einer Partner_in (Sampson & Laub 2003, 272; Massoglia & Uggen 2007, 99), verbunden z.B. mit dem Umstand, dass diesem_r mehr Zeit gewidmet wird als delinquenten Freund_innen (Sampson & Laub 2003, 121f.). Ebenso bedeutsam ist die Aufnahme eines stabilen Arbeitsverhältnisses mit der Gewissheit des regelmäßigen Geldeingangs auf dem Konto, der Tages- und Wochenstrukturierung durch die Arbeit und einer möglicherweise identitätsstiftenden Wirkung (Sampson & Laub 2003, 138f.). Auch ein Umzug in eine neue Umgebung, weg von den eventuell ungünstigen Bedingungen einer delinquenten Nachbarschaft, delinquenten Freund_innen oder einer delinquenten Familie, kann sich positiv auf die Abkehr von straffälligem Verhalten auswirken (Sampson & Laub 2003, 122). All diesen Wendepunkten ist gemein, dass sie einen Bruch von Vergangenheit und Gegenwart ermöglichen, Beaufsichtigung und soziale Unterstützung gewährleisten, Alltagsaktivitäten strukturieren und eine Möglichkeit zur Identitätsentwicklung bieten (Sampson & Laub

2003, 148f.). Trotz dieser „Wendepunkte“ ist der Ausstieg aus der Kriminalität insgesamt als langsamer Prozess zu verstehen.

Die Qualität und Effektivität von Jugendhaftereinrichtungen wird in der Regel durch die Legalbewährung der entlassenen jungen Menschen gemessen. Die Rückfallraten¹⁵ liegen im Jugendstrafvollzug bei 64%, dabei kehren 30% in den Jugendstrafvollzug zurück (Jehle, Albrecht, Hohmann-Fricke & Tetel 2016, 62). Die Rückfallwahrscheinlichkeit ist in der Zeit zwischen sechs Monaten und zwei Jahren nach Entlassung am größten (ebd., 58). Auch in der Studie „Wege aus schwerer Jugendkriminalität“ von Stelly & Thomas (2004, 113) wurde deutlich, dass der Großteil der Rückfälle im ersten Entlassungsjahr erfolgt (s. auch Boxberg 2018, 299; ähnlich für die forensische Psychiatrie Maaß, Schläpke & Fegert 2016, 134). Boxberg reanalysierte die Datensätze der Projekte „Gefängnis und die Folgen“ sowie „Entwicklungsfolgen der Jugendstrafe“ des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. (KFN) und konnte so neben der Legalbewährung auch die Sozialbewährung¹⁶ der jungen Menschen bis zu zwei Jahre nach Haftentlassung nachzeichnen. Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, nach der Entlassung Alltagsgeschäfte ohne Schwierigkeiten zu meistern (53%), schuldenfrei zu sein (57%) und über einen Schul- oder Berufsabschluss zu verfügen (60%), jedoch haben lediglich 41% eine Arbeitsstelle. Der nach wie vor bestehende Bedarf an weiterer Unterstützung wird insbesondere daran deutlich, dass 78% angaben, Schwierigkeiten damit zu haben, einen problematischen Substanzkonsum zu vermeiden (Boxberg 2018, 236f.).

Herausforderungen im Übergang

Institutionelle Herausforderungen im Übergang

In den Jugendstrafvollzugsgesetzen ist festgehalten, dass der Vollzug „von Beginn an darauf auszurichten [ist], dass er den Gefangenen hilft, sich in das Leben in Freiheit einzugliedern“ (z.B. § 3 Abs. 2 S. 2 JStVollzG NRW). Dies stellt die Jugendstrafvollzugsanstalten und weitere Institutionen, die mit der Begleitung der jungen Menschen betraut sind, vor die Notwendigkeit, frühzeitig zu kooperieren und Verantwortlichkeiten zuzuweisen. Darüber hinaus stellt die Angleichung an die allgemeinen Lebensverhältnisse einen Gestaltungsgrundsatz der Jugendhaftereinrichtungen dar (z.B. § 3 Abs. 2 S. 1 JStVollzG NRW). Wöbner und Wienhausen-Knezevic (2013) weisen für den sächsischen Jugendstrafvollzug darauf hin, dass die Mehrzahl der jungen Menschen zum Entlassungszeitpunkt noch über keine berufliche Perspektive verfügt und erst in den ersten Monaten nach Entlassung eine Arbeit/Ausbildungsstelle findet¹⁷

15 Die Problematik, den Erfolg des Strafvollzugs lediglich an der Legalbewährung zu messen, wird bei Stelly und Thomas (2004, 114) anschaulich erörtert. Dennoch bezieht sich der Großteil der hier aufgeführten Studien auf die Legalbewährung. Entsprechend kritisch sind die Erkenntnisse zu beurteilen.

16 Sozialbewährung umfasst „die Anforderungen an die Selbstständigkeit, die Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf andere Menschen und (die) gesellschaftlichen Anforderungen an ein „normales“ Leben“ (Menk, Schnorr & Schrapper 2013, 111f.)

17 Lediglich ca. 19% der inhaftierten jungen Menschen sind 14-18 Jahre alt, die Mehrzahl bilden somit inhaftierte Heranwachsende im Alter von 18-21 Jahren (Destatis 2018b, 15).

(2013, 486). Der Großteil übt dabei nach der Entlassung eine andere Tätigkeit als in der JVA aus, sodass die Autor_innen einen großen Optimierungsbedarf im Übergangsmanagement benennen, damit an Vorerfahrungen der jungen Menschen besser angeknüpft werden kann. Auch bei der Evaluation des hessischen Jugendstrafvollzuges konnte festgestellt werden, dass 30% der jungen Inhaftierten keine entlassungsvorbereitenden Gespräche mit dem Sozialdienst geführt haben, knapp 70% nicht an entlassungsvorbereitenden Angeboten (z.B. Lebensläufe verfassen, Bewerbungsgespräche üben) teilgenommen haben und 72% über den Sozialdienst der JVA hinaus mit niemanden Kontakt hatten, um Angelegenheiten der Entlassung (z.B. zur Wohnungssuche) zu regeln (Kerner, Coester, Eikens, Stelzel, Wagner, Issmer & Stellmacher 2015, 433). Ähnlich äußert sich auch Reckling (2015, 223f.) im Rahmen des DBH-Projektes „Strategien und Methoden des Übergangsmanagements für Jugendliche und junge Erwachsene vom Strafvollzug in den Arbeitsmarkt und in ein eigenständiges Leben – Problemfelder und Know-how-Transfer beispielhafter Ansätze“, wenn er 20 Faktoren für eine erfolgreiche schulische und berufliche Integration straffälliger und haftentlassener junger Menschen benennt. Dazu zählt neben bedarfsgerechten Angeboten für die jungen Menschen insbesondere die Kooperation verschiedener beteiligter Akteure wie z.B. Bewährungshilfe, Jugendhilfe (im Strafverfahren), Agentur für Arbeit/Job-center etc. zur Sicherstellung der Kontinuität der Qualifizierung und Betreuung der jungen Menschen. Auch in der Studie von Walsh wird auf die unzureichende Zusammenarbeit und Zuständigkeitsklärung zwischen Bewährungshilfe und JVA/Sozialdienst hingewiesen (Walsh 2014, 278f.).

Individuelle Herausforderungen im Übergang

Die Herausforderungen im Übergang aus dem Jugendstrafvollzug in die „Freiheit“ werden insbesondere in den Studien deutlich, in denen die jungen Menschen selbst zu ihren Erfahrungen und Lebenslagen im Übergang befragt werden.

In der Studie von Walsh (2014) äußert die Mehrheit der Entlassenen, unzureichend oder gar nicht auf die Entlassung vorbereitet worden zu sein und nur ein geringer Anteil, vor der Entlassung Kontakt mit der Bewährungshilfe gehabt zu haben. Auch Hosser, Lauterbach und Höynck (2007, 403f.) stellen fest, dass lediglich etwas mehr als die Hälfte der von ihnen befragten jungen inhaftierten Menschen überhaupt an einer Entlassungsvorbereitung teilgenommen hat und 59% ohne eine berufliche Perspektive entlassen wurden. Walsh verweist auf den Widerspruch, dass durch die Inhaftierung der Weg der Jugendlichen in die Selbstständigkeit unterbrochen wird, aber bei Entlassung von ihnen erwartet wird, sich wie eine erwachsene Person selbständig und selbstverantwortlich zu verhalten (Walsh 2014, 279f.).

Dass die jungen Menschen beim Übergang in die Freiheit vor enorme Herausforderungen gestellt sind, wird auch durch die von Stelly und Thomas (2004, 115f.) benannten Anforderungen deutlich: Die jungen Menschen stehen vor der gesellschaftlichen Erwartung, sich in den Leistungsbereich zu integrieren und dabei eine Arbeit zu finden, die angemessen vergütet ist und die sie zumindest ansatzweise zufrieden-

stellt, auch um ihre Schulden, häufig als Folge der Straftaten und Sanktionen, abzubauen. Gleichzeitig müssen sie stabile soziale Beziehungen aufbauen, die möglichst auch das Rückfallrisiko senken und ganz grundsätzlich ihre Verhaltensauffälligkeiten auf ein für Instanzen der formalen sozialen Kontrolle tolerierbares Maß reduzieren. Hierzu zählen z.B. die Fähigkeit zur Impulskontrolle, das Erlernen und Einsetzen von Copingstrategien sowie die Kontrolle von Sucht, sodass eine selbstständige Alltagsbewältigung, ein Aufbau stabiler Sozialbeziehungen und die Integration in den Leistungsbereich möglich sind. Ähnliche Herausforderungen werden auch bei Hosser et al. (2007, 406f.) genannt (Suche nach einem den eigenen Vorstellungen entsprechenden Arbeitsplatz, Regelung finanzieller Angelegenheiten, Erwirtschaftung eines eigenen Lebensunterhalts). Weniger herausfordernd wird bei den von ihnen befragten Teilnehmer_innen das Verhältnis zum sozialen Umfeld, Alkohol- und Drogenprobleme sowie die Möglichkeit einer erneuten Straftatenbegehung eingeschätzt (ebd.). Parallel zu diesen Anforderungen, sich in die Gesellschaft einzugliedern und dabei auf gesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweisen zurückzugreifen, sehen sich Inhaftierte des Öfteren Stigmatisierungen ausgesetzt, die die Integration u.U. erschweren können (Bereswill 2006).

Bei diesen Erkenntnissen deutet sich schon die Anforderung an die jungen Menschen zur selbstständigen Strukturierung ihrer Lebensvollzüge an, die im Rahmen der KFN-Studien „Gefängnis und die Folgen“ (1997-2003) sowie „Labile Übergänge“ (2005-2007) herausgearbeitet wurden. Paradoxerweise führt die rigide Struktur in der JVA häufig dazu, dass die jungen Menschen sich in diesem Kontext als handlungsfähig erleben. Diese Handlungsfähigkeit lässt sich dann jedoch nicht auf offene Strukturen übertragen (Bereswill 2018, 737). Von Seiten der Institution wird die geringe Handlungsfähigkeit der Inhaftierten aufgrund der hohen Strukturierung übersehen und zugleich verstärkt (Bereswill 2018, 739). Durch das Wegfallen der vorgegebenen Strukturen in der JVA besteht das Erfordernis, das eigene Leben in Freiheit künftig selbst zu strukturieren, was von den jungen Menschen entsprechend als große Heraus- oder Überforderung erlebt wird: „Für viele der von uns befragten jungen Männer stellt die selbstständige Strukturierung des eigenen Tagesablaufs, verbunden mit der Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen, einen erheblichen organisatorischen und emotionalen Aufwand dar, den sie sich zum Teil selbst kaum eingestehen, geschweige denn erklären können“ (Bereswill, Koesling & Neuber 2007, 304). Die Fähigkeit, sich in Freiheit selbst zu strukturieren, wird erst langsam (wieder) erlernt, Veränderungen verlaufen nicht geradlinig, sondern sind mit Rückschlägen verbunden. Entsprechend sind „diese kleinen Fort-Schritte [...] für Außenstehende oder Institutionen sozialer Kontrolle häufig nicht sichtbar - auch aus dem Grund, dass diese gemäß ihrer Aufgaben andere Teilbereiche im Blick haben und kontrollieren. Diese auf den ersten Blick nicht wahrnehmbaren Bewegungen und Veränderungen bedeuten aber für das subjektive Voranschreiten und die innere Strukturierungsleistung des Einzelnen sehr viel“ (Bereswill et al. 2007, 307). Wie entscheidend die Fähigkeit der eigenen Strukturierung für die weitere Lebensgestaltung ist, nicht nur hinsichtlich einer eigenen Versorgung und Haushaltsführung sowie des Erhalts und des Vorhandenseins eines Arbeitsverhältnisses, wird auch bei Endres, Breuer

und Nolte (2016, 357) deutlich, wenn sie eine „fehlende Alltagskompetenz“, also die Unfähigkeit Termine einzuhalten oder einen eigenen Haushalt zu führen, und ein Freizeitverhalten, das insbesondere durch „Abhängen“ geprägt ist, als Faktoren benennen, die das Risiko einer Wiederinhaftierung erhöhen.

Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang

Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es nun für die jungen Menschen im Übergang aus dem Jugendstrafvollzug? In der Literatur finden sich hierzu bisher nur wenige Hinweise, die überwiegend auf der institutionellen Ebene zu verorten sind. Ndrecka (2014) wertete in ihrer Metaanalyse US-amerikanische Studien zur Übergangsbegleitung hinsichtlich ihrer Effekte auf die Rückfälligkeit aus und kam zu dem Ergebnis, dass insbesondere die Programme einen positiven Effekt aufweisen, die sowohl während der Inhaftierung als auch im Übergang und in der Gemeinschaft angewendet werden (Ndrecka 2014, 146). Hier deutet sich bereits an, dass eine Übergangsbegleitung dann erfolgreich ist, wenn sie kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum erfolgt und ergänzend Beratung, auch unter Einbeziehung der Familie, angeboten wird (Ndrecka 2014, 150f.). Ähnlich fordert auch Eduard Matt (2012, 31ff.) eine durchgehende Betreuung im Jugendstrafvollzug, die vom Zeitpunkt vor der Inhaftierung bis nach der Haftentlassung reicht, und damit einhergehend eine stärkere Vernetzung unterschiedlicher Behörden und Institutionen. Weniger erfolgreich sind Programme, die sich als reine Vermittlung von Wohnraum oder in Arbeit verstehen, ebenso wie reine Überwachungsprogramme (Ndrecka 2014, 151). Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch Boxberg, die herausarbeitet, dass Interventionen dann positive Effekte auf Legal- und Sozialbewährung haben, wenn pädagogisch-psychologische Angebote mit schulisch-beruflichen Förderprogrammen und der Entlassungsvorbereitung kombiniert werden (Boxberg 2018, 306).

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl an Programmen in den Jugendstrafvollzugsanstalten zum Übergangsmanagement etabliert, häufig in Kooperation mit weiteren Institutionen wie der Jugendhilfe (im Strafverfahren) und der Bewährungshilfe. Zur Bündelung all dieser Projekte sei hier auf die SINTEGRA-Datenbank¹⁸ verwiesen, die der DBH Fachverband für Soziale Arbeit, Strafrecht und Kriminalpolitik in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut eingerichtet hat. Exemplarisch sollen hier zwei Projekte vorgestellt werden. Dies sind das BASIS-Projekt der JVA Adelsheim, das die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit zum Ziel hat¹⁹, und das RESI-Projekt aus Köln, das 2013 aufgrund mangelnder Finanzierung eingestellt wurde.

Ziel des BASIS-Projektes ist es, die jungen inhaftierten Menschen bei der Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche zu unterstützen, um so zur Reintegration in die Gesellschaft beizutragen (Pruin 2011, 77). Die Unterstützung erfolgt insbesondere ca. ein halbes Jahr vor der geplanten Entlassung und kann auch nach der Entlassung für weitere sechs Monate fort dauern (Pruin 2011, 78). Je nach Bedarfslagen

¹⁸ <https://www.dbh-online.de/informationen-materialien/datenbank-uebergangsmanagement>

¹⁹ s. auch weitere Projekte mit ähnlichen Zielvorgaben, z.B. MABIS-NeT in Nordrhein-Westfalen, AQUA-PLUS in Schleswig-Holstein

der jungen Menschen werden diese dabei unterstützt, eine Anschlussausbildung, einen Arbeits- oder Schulplatz oder eine geeignete Rehabilitationsmaßnahme zu finden (Pruin 2011, 79). Nach der Evaluation von Pruin gelang es durch das BASIS-Projekt, einen Großteil der Projektteilnehmer in Ausbildung, Arbeit oder berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zu vermitteln (Pruin 2011, 87ff.).

Ein Case Management in Verbindung mit einer intensiven Einzelbetreuung wurde im Rahmen des RE-SI-Projektes realisiert. Die jugendlichen Haftentlassenen sollten ergänzend zu den (aus-) bildungsbezogenen Zielen von BASIS auch bei der Kontaktaufnahme zu Familienmitgliedern und Peers begleitet und dabei unterstützt werden, Ideen zur sinnvollen Freizeitgestaltung zu entwickeln und ggf. einen Platz in Therapieeinrichtungen zu erhalten (Plewig & Kohlschmidt 2012, 47) - und zwar in einem nach der Entlassung unbefristeten Zeitraum. Das Konzept erwies sich als besonders erfolgreich, auch hinsichtlich der Legalbewährung der Teilnehmenden. Der Erfolg wird insbesondere auf die flexible Gestaltung des Case Managements (ebd., 46) und den durch die enge Begleitung ermöglichten Beziehungsaufbau zurückgeführt (ebd., 5).

Übergeordnet können auch die Handlungsempfehlungen für eine langfristige Strategie einer wirksamen Präventionspolitik der Enquetekommission III des Landtags NRW „Für eine effektive Präventionspolitik“ (Die Präsidentin des Landtags NRW 2010) genannt werden. Gefordert wird hier die strukturelle Vernetzung der verschiedenen Hilfen und Hilfesysteme (ebd., 182f.) sowie eine frühzeitige und an die Realität in Freiheit angepasste Übergangsvorbereitung, bei der die Wohnsituation sowie der Anschluss an einen Schulbesuch, eine Ausbildung oder eine Arbeitsstelle frühzeitig geklärt wird und die jungen Menschen die Möglichkeit haben, Betriebspraktika zu absolvieren. Offene Vollzugsformen bzw. Vollzug in freien Formen sollte, wenn möglich, realisiert werden (ebd., 191f.). Darüber hinaus wird bezüglich der Gewährung von Anschlusshilfen gefordert: „Intensität und Dauer von Hilfsmaßnahmen sollten sich am tatsächlichen Bedarf und nicht an der starren Altersgrenze der Volljährigkeit orientieren. Auch junge Erwachsene haben einen Hilfsanspruch und müssen diesen unabhängig von regionalen Disparitäten durchsetzen können“ (ebd., S. 192).

Zusammenfassende Darstellung

Die zentralen Erkenntnisse aus diesem Kapitel sollen nun tabellarisch zusammengefasst und der institutionellen und individuellen Ebene zugeordnet werden:

Tabelle 2: Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus dem Jugendstrafvollzug

| | Institutionelle Ebene | Individuelle Ebene |
|-----------------------------|---|--|
| Herausforderungen | <ul style="list-style-type: none"> • Entlassung ohne berufliche Perspektive • Kein Anknüpfen an Berufserfahrung aus der JVA • Mangelnde Kooperation verschiedener Akteure (z.B. Bewährungshilfe und Sozialdienst der JVA) | <ul style="list-style-type: none"> • Unzureichend auf Entlassung vorbereitet, kein Kontakt zur Bewährungshilfe • Integration in den Leistungsbereich (zzgl. Schuldenabbau) • Aufbau stabiler sozialer Beziehungen • Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten • Notwendigkeit der sofortigen Eigenstrukturierung, die aber ein langsamer Prozess ist |
| Unterstützungsmöglichkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche, langfristige und flexible Übergangsbegleitung (Inhaftierung - Übergang - Gemeinschaft) • Durchgehende Betreuung • Vernetzung von Behörden und Institutionen • Ergänzende Beratungsangebote • Enge Begleitung, bezogen auf mehrere Lebensbereiche (z.B. nicht nur Arbeit) | <ul style="list-style-type: none"> • Bruch von Vergangenheit und Gegenwart, Beaufsichtigung und soziale Unterstützung <ul style="list-style-type: none"> · Partner_in · Stabiles Arbeitsverhältnis · Umzug in neue Umgebung • Strukturierung von Alltagsaktivitäten • Ausstieg aus Kriminalität als langsamer Prozess |

4.2.4 Übergänge aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Bei der Sichtung der Forschungsliteratur zum Übergang aus der Jugendpsychiatrie wird schnell deutlich, dass hier bisher nur äußerst rudimentär Erkenntnisse vorzuliegen scheinen. Es überwiegen nach wie vor psychiatrische Abhandlungen über die Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP); Studien, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive dieser Institution widmen, liegen kaum vor. Entsprechend schwer fällt es, ein umfassendes Bild von der KJP und der Bedeutung von Übergängen zu zeichnen, sodass lediglich einzelne Aspekte knapp skizziert werden können. Entsprechend sei hier auf den dringenden Bedarf weiterer Forschungsbemühungen hingewiesen, um nicht nur die Behandlungsansätze zu verstehen, sondern insbesondere auch die Perspektive der jungen Menschen jenseits von Therapieplänen und Medikationen einzufangen.

Auf institutioneller Ebene kann beschrieben werden, dass im Zuge der Diskussionen um das junge Erwachsenenalter zunehmend die Entwicklung einer Transitionspsychiatrie forciert zu werden scheint, um den Bedarfen von jungen Menschen im Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenalter gerecht werden zu können und auch entwicklungsspezifische Problematiken berücksichtigen zu können (Fegert, Hauth, Banaschewski & Freyberger 2017). Mit der Implementierung dieser spezifischen Form der Psychiatrie soll verhindert werden, dass junge Erwachsene mit Erreichen der Volljährigkeit abrupt in das Psychiatriesystem für Erwachsene übergehen müssen.

Am Beispiel des Übergangs zwischen KJP und Jugendhilfe beschreiben Ader und Klein (2011) die Herausforderung, dass in der KJP sichtbare Behandlungserfolge noch keinesfalls gleichzusetzen sind mit einer vollständigen Genesung und der Fähigkeit, nach Behandlungsende den Alltag bewältigen zu können. Entsprechend sind Erfolge in der KJP nicht zwingend ein Hinweis auf verändertes Verhalten auch in der stationären Jugendhilfe. Gerade durch das häufige Pendeln zwischen den Settings lernen die jungen Menschen schnell, den Systemen und ihren Anforderungen zu entgehen, sodass der Übergang von der KJP zur Jugendhilfe oftmals über Anpassung an das System erfolgt und weniger über tatsächliche Genesung (Ader & Klein 2011, 26).

Auf individueller Ebene beschreiben Lücke und Knölker (1991) das Stigmatisierungspotenzial, das einem Aufenthalt in der KJP inhärent ist. So gaben in der Untersuchung der Autor_innen 50% der Befragten an, nach dem Klinikaufenthalt Stigmatisierungen, insbesondere in Form von Verständnislosigkeit, Kontaktvermeidung und Befangenheit, jedoch auch in geringerem Umfang durch Hänseleien, ausgesetzt gewesen zu sein (Lücke & Knölker 1991, 144). Wertgen (2009) schlägt für den Übergang aus der Klinikschule ein Konzept zur pädagogisch begleiteten Schulrückführung nach einem Psychiatrieaufenthalt vor, das unter anderem die Sorgen vor Stigmatisierungen und Unsicherheiten der jungen Menschen beim Wiedereinstieg in die Schule berücksichtigt. Übergreifend wird auf eine enge Kooperation der beteiligten Akteur_innen Wert gelegt. Er schlägt umfangreiche Gespräche vor zwischen Mitarbeitenden der Klinik und den Lehrkräften der Schule für Kranke zur Klärung der Voraussetzungen des_der Schüler_in für die Rückkehr in die Stammschule; Gespräche mit dem_der Schüler_in; Gespräche mit

dem_der Schüler_in, Lehrkräften der aufnehmenden Schule und der Schule für Kranke und möglichst auch den Eltern, um Erwartungen der Beteiligten sowie Möglichkeiten der Rückkehr in die Schule zu erörtern (ebd., 311).

Insgesamt ist somit festzustellen, dass bisher wenige Informationen bezüglich des Übergangs aus der KJP vorzuliegen scheinen. Es wird jedoch ansatzweise deutlich, dass eine Herausforderung darin zu bestehen scheint, dass das in der KJP gezeigte Verhalten unter Umständen nicht auf andere Situationen übertragbar ist bzw. die Jugendlichen sich, gerade wenn sie sich in verschiedenen Hilfesystemen aufhalten, schnell an die jeweiligen Anforderungen anzupassen scheinen. Bedeutsam sind gerade im Übergang Stigmatisierungserfahrungen oder -ängste, die durch eine Kooperation verschiedener Beteiligter zu mildern versucht werden.

Zusammenfassende Darstellung

Die zentralen Erkenntnisse aus diesem Kapitel sollen nun tabellarisch zusammengefasst und der institutionellen und individuellen Ebene zugeordnet werden:

Tabelle 3: Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie

| | Strukturelle / Institutionelle Ebene | Individuelle Ebene |
|-----------------------------|--|--|
| Herausforderungen | | <ul style="list-style-type: none"> • erschwerte Übertragbarkeit des gezeigten Verhaltens auf Situationen außerhalb des Klinikalltags • statt Genesung häufig Anpassung an das System • Stigmatisierungserfahrungen bzw. -ängste |
| Unterstützungsmöglichkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • bei Rückkehr in Schule pädagogische Begleitung durch Gespräche mit allen Beteiligten | |

4.2.5 Übergänge aus der Schule

Da eine Vielzahl der jungen Menschen, die am Ende der IAM nach Deutschland zurückkehren, zeitgleich einen Schulabschluss absolvieren und daher neben dem Übergang nach Deutschland und aus der Jugendhilfe auch den Übergang aus der Schule in das Ausbildungssystem bzw. in Arbeit bewältigen müssen, soll im Folgenden auch dieser Übergang kurz skizziert werden.

Nach den Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) mündeten im Jahre 2017 ca. 1 Million Personen in das Ausbildungssystem ein, davon kam ca. die Hälfte im dualen System unter, 1/5 im Schulberufssystem und 1/3 im Übergangssektor²⁰. Mittlerweile liegen die Zahlen der Studienanfänger_innen über denen der Menschen, die eine duale Ausbildung beginnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 128). Dementsprechend verringerte sich auch die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den vergangenen zehn Jahren um 16%. Auch wenn Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage rechnerisch fast ausgeglichen sind und insgesamt 9% der Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben, so bleiben in der Realität doch bundesweit ca. 30 000 junge Menschen mit geringen Ausbildungschancen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 132f.). Deutlich werden hier Passungsprobleme zwischen angebotenen Ausbildungen und den Möglichkeiten der Bewerber_innen, diese Ausbildungen zu beginnen (Matthes & Ulrich 2014). Grund dafür ist ein Ausbildungsplatzüberangebot in einer kleinen Anzahl an Berufsgruppen (z.B. Hoch- und Tiefbau, Lebensmittelherstellung, Tourismus-, Hotel- und Gaststättengewerbe) und die Mehrheit der Berufe, in denen ein Unterangebot vorliegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 134).

Herausforderungen im Übergang insbesondere für junge Menschen mit niedrigen Schulabschlüssen

Der Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung ist für Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf²¹ (Niehaus & Kaul 2012; BMAS 2015, 284; für den Förderschwerpunkt Lernen s. auch Basendowski & Werner 2010, 73), ohne Hauptschulabschluss (Gaupp, Lex, & Reißig 2008, 395) oder mit Hauptschulabschluss (Lex & Zimmermann 2011, 619) deutlich herausfordernder als für Personen mit mittlerem oder hohem Schulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 130; s. auch Lex & Zimmermann 2011, 619). Erstere können deutlich seltener ihren Plan, direkt aus der Schule in eine Berufsausbildung überzugehen, in die Realität umsetzen und finden sich daher häufig zunächst im Übergangssystem wieder (Gaupp, Lex & Reißig 2008, 395; Basendowski & Werner 2010, 73). Auch im weiteren Verlauf besteht für sie ein erhöhtes Risiko, ohne Ausbildung zu bleiben (Lex & Zimmermann 2011, 619). Fabian van Essen (2015, 213) beschreibt für junge Menschen mit Abschluss

20 Meist einjährige Förderprogramme zur Förderung der „Ausbildungsreife“, z.B. Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, Berufseinstiegsjahr

21 der nach wie vor häufig (3/4 aller SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) mit dem Nichterreichen eines Schulabschlusses einherzugehen scheint (Niehaus & Kaul 2012, 8)

der Förderschule Lernen überwiegend diskontinuierliche Verläufe mit Phasen des Jobbens und der Arbeitslosigkeit. Auch wenn es einem Teil der jungen Menschen ohne Schulabschluss gelingt, über das Übergangssystem in Ausbildung zu gelangen, so bleibt im weiteren Verlauf von 2 Jahren ca. 1/3 ausbildungslos und geht entweder ungelernten Tätigkeiten nach oder befindet sich in Arbeitslosigkeit (Gaupp et al. 2008, 395; BMAS 2015, 184). „Wer bis ins dritte Jahr den Sprung aus solchen Zwischenschritten nicht geschafft hat, verbleibt zunächst mit hoher Wahrscheinlichkeit in ungelernter Arbeit oder Arbeitslosigkeit. Es zeichnen sich damit zwei deutlich zu unterscheidende Verlaufswege ab: Ein Weg führt in Ausbildung, der zweite führt immer weiter davon weg“ (Gaupp et al. 2008, 401).

Obwohl Lex und Zimmermann (2011) für Absolvent_innen aller Bildungsabschlüsse verzögerte Einstiege in Ausbildung und Studium feststellen, so unterscheiden sie hierbei die Gruppe junger Menschen, die die Verzögerung als Orientierungsphase und zum Erwerb von Zusatzqualifikationen nutzen und dadurch in ihre Bildung investieren von denjenigen, für die sich die Verzögerungen als Umwege bzw. Überbrückungsphasen darstellen, in denen sie durch das Übergangssystem aufgefangen werden und weiterhin schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben (Lex & Zimmermann 2011, 621f.; s. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 140). Auch wenn man diese Unterteilung kritisch betrachten kann, wenn davon ausgegangen wird, dass ein Work-and-Travel-Jahr oder ein Freiwilligen-dienst pauschal mehr Bildungsmöglichkeiten eröffnen als ein Berufsvorbereitungsjahr, wird hieran doch deutlich, dass die Zugangsbedingungen der konstruierten Gruppen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt höchst unterschiedlich sind. Auch die folgenden Übergänge bleiben insbesondere für junge Menschen mit oder ohne Hauptschulabschluss risikoreich: So bildet auch der Übergang von der Berufsvorbereitung in eine Ausbildung eine kritische Schwelle (Gaupp, Geier, Lex & Reißig 2011, 178) und die Folgen eines vorübergehend misslingenden Übergangs aus der Ausbildung in die Erwerbsarbeit wirken nachhaltig und können sich destabilisierend auf den weiteren Erwerbsverlauf auswirken (Buch, Hell & Wydra-Somaggio 2011, 433). Auch wenn ein zeitweises Scheitern beim Übergang in die Berufsausbildung nicht zum dauerhaften Ausschluss aus dem Ausbildungssystem führen muss (ebd., 432), so ist auf der anderen Seite auch der Übergang in eine Ausbildung nicht mit einer langfristigen Ausbildungsintegration gleichzusetzen (Kohlrausch & Richter 2016, 165) und auch ein erfolgreicher Abschluss einer Berufsausbildung bildet keinen Garanten für einen erfolgreichen Start in das Berufsleben (Buch, et al. 2011, 432). Dies scheint insbesondere für junge Menschen zu gelten, die eine Sonderausbildung für Menschen mit Behinderung abgeschlossen haben. Von ihnen bleibt die Hälfte der Absolvent_innen arbeitslos (Basendowski & Werner 2010, 79). Ähnliche Erkenntnisse formuliert auch Sabrina Schramme (2015) für integrativ beschulte Menschen mit Behinderung, bei denen sich Exklusionsrisiken im Übergang aus der Schule in Arbeit an beiden Schwellen verstärken (Schramme 2015, 307).

Individualisierung und Cooling Out

Schon aus diesen Befunden wird deutlich, dass der Übergang in Arbeit wenig linear verläuft und daher auch schwer planbar erscheint. Gleichzeitig wird den jungen Menschen z.B. durch die Fülle an verschiedenen Ausbildungsarten (und auch das o.g. Ausbildungsplatzüberangebot) suggeriert, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu Arbeit haben. Wie auch die soeben vorgestellten Befunde zeigen, wird diese Idee durch das selektive Schulsystem und den segmentierten Ausbildungsmarkt jedoch unterminiert, sodass nicht für jeden eine „Normalbiographie“ erreichbar scheint (Walther 2015, 28). Gleichzeitig scheinen sich auch die oben zitierten Studien vorrangig an der Idee der Normalbiographie zu orientieren, indem sie Abweichungen von dieser beschreiben, obwohl mittlerweile nur eine Minderheit an jungen Menschen direkt von der Schule in Ausbildung und weiter in Arbeit übergeht (Walther 2009, 124). Deutlich wird zudem, dass der Prozess der Berufsorientierung widersprüchliche Elemente enthält: Einerseits handelt es sich um einen individuell zu bewältigenden Übergang, der sich an den eigenen Interessen und Fähigkeiten orientieren soll, andererseits bestehen Erwartungen, dass die Bewerber_innen sich flexibel an die Realisierungsmöglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt anpassen, um so überhaupt einen Ausbildungsplatz erhalten zu können (Brüggemann & Rahn 2013, 12; s. auch Butz 2008, 50). Häufig wird somit den Individuen selbst die Verantwortung zugeschrieben, die über eine mangelnde Ausbildungsreife²² verfügen und daher keinen Ausbildungsplatz erhalten, wodurch strukturelle Probleme beim Übergang in Ausbildung negiert bzw. individualisiert werden. Kohlrausch und Solga (2012) konnten auf Basis des Übergangspanels des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen herausarbeiten, dass insbesondere Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse Hauptschüler_innen den Zugang zum Ausbildungsmarkt verwehren, da „die Erwartungen der Arbeitgeberseite hinsichtlich der schulischen Basiskenntnisse von Abgänger/innen der 9. Klasse inzwischen so gering zu sein scheinen, dass sie das Einstellungsverhalten nur wenig beeinflussen“ (Kohlrausch & Solga 2012, 770). Auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung kommt zu dem Ergebnis, dass nicht die mit dem Begriff der Ausbildungsfähigkeit einhergehenden mangelnden Kompetenzen junger Menschen zum Einmünden in den Übergangssektor führen, sondern Ausbildungseinstiege „einem komplexen Wirkungsgefüge aus regionalen Ausbildungsmarkteinflüssen und Bildungsangeboten sowie individuellen Merkmalen und Herkunftsfaktoren“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 141) unterliegen. Die Notwendigkeit, potenzielle Arbeitgeber_innen von den eigenen Fähigkeiten überzeugen zu müssen, wird insbesondere bei Menschen mit Behinderung deutlich: „Die Befragten begegneten demnach verschiedenen Barrieren und Vorurteilen vonseiten der Betriebe (...), der Berufsberatung, der Arbeitsagentur (...) oder anderer staatlicher Behörden (...), denen sie entweder beweisen mussten, dass sie eine Ausbildung bzw. einen Beruf erfolgreich meistern könnten (...) oder aber an deren Vorbehalten scheiterten (...).“ (Schramme 2015, 305).

²² ein Konzept, das in der Fachliteratur vielfach kritisiert wird (z.B. Dobischat & Schurgatz 2015; Kohlrausch & Solga 2012; Walther 2015)

Folge ist das in Anlehnung an Goffman (1952) in der Literatur beschriebene Cooling Out, bei dem die jungen Menschen im Prozess der Berufsorientierung sukzessive ihre von anderen als „unrealistisch“ bewerteten (Aus-)Bildungsaspirationen herunterschrauben (BMAS 2015, 286). Walther (2015, 39) macht hier auf die besondere Rolle des Übergangssystems aufmerksam, in dem die jungen Menschen oftmals erst dann Anerkennung im Sinne des Zugestehens ihrer Ausbildungsfähigkeit erhalten, nachdem sie ihre Aspirationen „realistischer“ gestalten. Somit werden durch das Übergangssystem bisweilen Ungleichheiten reproduziert - auch wenn dies dazu führt, dass die jungen Menschen überhaupt einen Ausbildungsplatz erhalten. Ähnlich beschreiben es Büchter und Christe (2014, 13): „Berufswahlkompetenz als programmatisches Ziel von Berufsorientierungsprozessen schließt dann die Fähigkeit mit ein, Frustrationstoleranz zu entwickeln, um diese Begrenztheit oder Nicht-Realisierbarkeit subjektiver Interessen und Neigungen bei der Berufswahl auszuhalten und sich selbst zuzuschreiben“ (Büchter & Christe 2014, 13; s. ähnlich Oehme 2013, 640)

Unterstützungsmöglichkeiten in der Berufsorientierung und -vorbereitung²³

In den letzten Jahrzehnten wurde eine Fülle an unterschiedlichen Maßnahmen zur Unterstützung von jungen Menschen in der Berufsorientierung und im Übergang in die Ausbildung entwickelt. Die Landschaft insbesondere im Übergangssystem erscheint recht unübersichtlich. Es existiert eine Vielzahl an Angeboten und Initiativen, die teilweise auch aus unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen hervorgegangen sind, während eine Kooperation untereinander bzw. eine regionale Koordinierung bisher kaum vorhanden ist (Oehme 2013, 644)²⁴. Diese Hilfen an dieser Stelle strukturiert vorzustellen, erscheint daher wenig sinnvoll, weshalb einige zentrale Erkenntnisse aus ausgewählten Studien und Programmevaluationen zusammenfassend dargestellt werden sollen, um Aspekte zusammenzutragen, die als hilfreich im Prozess der Berufsorientierung eingeschätzt werden und somit auch bei der Konzeption der „Drehscheibe“ aufgenommen werden können.

Auch wenn sowohl in der Berufsorientierung in den Schulen als auch in ergänzenden Unterstützungsmaßnahmen eine Fülle an Angeboten bereitgestellt wird, wie z.B. Bildungs- und Berufswegeberatung in Schulen, die durch Lehrkräfte oder Fachkräfte aus Berufsberatung oder sozialpädagogische Fachkräfte realisiert werden (DJI 2006, 14), Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Training von Vorstellungsgesprächen, betriebliche Praktika, Eignungstests und Betriebsbesichtigungen (BMAS 2015, XVIII), so bilden insbesondere Eltern und Peers zentrale Bezugssysteme bei der Berufsorientierung (für Hauptschüler_innen Gaupp, Lex & Reißig 2008, 402; für Abiturient_innen Maschetzke 2009, 222; Knauf & Rosowski 2009, 305).

Eine vom BMAS herausgegebene Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung verdeutlicht, dass die unter-

23 Aufgrund des starken Fokus der zitierten Studien auf den Zusammenhang von Arbeitsmarktentwicklungen und Zugangschancen der jungen Menschen kann hier lediglich die institutionelle (in diesem Falle eher strukturelle) Ebene betrachtet werden.

24 Gleichzeitig wird jedoch von den jungen Menschen erwartet, sich in diesem Dschungel zurechtzufinden (Oehme 2013, 645)

stützenden Angebote vor allem dann angenommen werden, wenn eine persönliche Beziehung zur professionellen und erfahrenen Fachkraft besteht. Die Motivation zur Teilnahme wird darüber hinaus durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung geprägt, sodass ein hohes Maß an Flexibilität der Begleitung sich positiv auf die Angebotsnutzung und Motivation auswirkt (BMAS 2015, 286). Entsprechend negativ wirkt sich der festgestellte häufige Wechsel der Fachkräfte auf die Akzeptanz der Förderung sowie ihre subjektive Bewertung aus (ebd., 284). Für eine individualisierte Beratung und Begleitung, die sich an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientiert, plädiert ebenso Knauf mit Blick auf Abiturient_innen (Knauf 2009, 279f.; s. auch Knauf & Rosowski 2009, 310). Auch Oehme kritisiert, dass Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sich nach wie vor an der Idee einer Normalbiographie orientieren, sodass Berufsorientierung vorrangig in der Schule verortet ist, obwohl diese, wie beschrieben, vorrangig insbesondere im Austausch mit Familie und Peers erfolgt. Er plädiert daher für eine stärkere Sozialraumorientierung in der Berufsorientierung, die auch das soziale Umfeld mit einbezieht (2013, 642). Ebenso folgern Pohl, Stauber und Walther: „Dynamische Übergangsprozesse bedürfen dynamischer Unterstützungsformen, die in Form und Inhalt den Yoyo-Bewegungen des Erwachsenwerdens angemessen sind“ (2005, 327).

Zusammenfassende Darstellung

Die zentralen Erkenntnisse aus diesem Kapitel sollen nun tabellarisch zusammengefasst und der institutionellen und individuellen Ebene zugeordnet werden:

Tabelle 4: Zusammenfassung der Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus der Schule

| | Strukturelle / Institutionelle Ebene | Individuelle Ebene |
|-------------------|---|--------------------|
| Herausforderungen | <ul style="list-style-type: none"> • Kein linearer, planbarer Übergang, v.a. für Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen • Diskriminierungs- & Diskreditierungsprozesse • Verbleib im Übergangssystem • Risiko Ausbildungslosigkeit • Auch Ausbildung kein Garant für langfristige Arbeitsmarktintegration • Widersprüche in Berufsorientierung: <ul style="list-style-type: none"> • Individuell zu bewältigender, an Interessen und Fähigkeiten orientierter Übergang • Erwartung der flexiblen Anpassung an den Arbeitsmarkt • Cooling-out-Prozesse reproduzieren soziale Ungleichheiten • Keine Kooperation & regionale Koordination verschiedener Anbieter | |

| | Strukturelle / Institutionelle Ebene | Individuelle Ebene |
|-----------------------------|--|--|
| Unterstützungsmöglichkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • Flexible und dynamische Unterstützung bei dynamischen Übergängen <ul style="list-style-type: none"> · Beziehung zur Fachkraft · Mitgestaltung und Mitbestimmung · Sozialraumorientierung • Berufsorientierung in Schulen & ergänzende Unterstützung <ul style="list-style-type: none"> · Bildungs- & Berufswegeberatung · Hilfe bei Erstellung von Bewerbungsunterlagen · Training von Vorstellungsgesprächen · Betriebliche Praktika · Eignungstests · Betriebsbesichtigungen | <ul style="list-style-type: none"> • Eltern und Peers sind zentrale Bezugssysteme in der Berufsorientierung |

4.3 Ableitungen für das Konzept des Projektes „Drehscheibe“

Aus den Erkenntnissen der jeweiligen Forschungsliteratur zum Übergang aus stationären Hilfen zur Erziehung, dem Jugendstrafvollzug, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Schule sollen im folgenden Kapitel Ableitungen für das Konzept einer Rückkehrvorbereitung aus IAM herausgearbeitet werden. Augenfällig wurden bisher die teilweise ähnlichen bis identischen Herausforderungen in den Übergängen der recht unterschiedlichen Hilfeformen. Diese inhaltliche Nähe bietet somit neben dem gemeinsamen Auftrag nach §1 SGB VIII und der ähnlichen Zielgruppe einen weiteren Legitimationspunkt, die Hilfeformen gemeinsam zu betrachten und konzeptionelle Ableitungen aus allen erwähnten Systemen vorzunehmen. Dabei gilt dennoch zu berücksichtigen, dass die Logiken, Ziele und Ausgestaltung der jeweiligen Hilfen recht unterschiedlich sind. Zunächst wird in Tab. 5 zusammengefasst, welche gemeinsamen Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang aus den genannten Systemen bestehen, um im Anschluss daran diese mit den Erkenntnissen aus der Theorie und Praxis von IAM zu verknüpfen und damit Anforderungen für ein Rückkehrkonzept zu formulieren, welche die Bedarfe der Adressat_innen und Anforderungen an die durchführenden Institutionen abbilden.

Bei der Zusammenstellung handelt es sich jeweils lediglich um eine Nennung in der im Zuge des Projektberichtes genutzten und genannten Literatur. Ein fehlendes Kreuz meint somit nicht, dass der jeweilige Aspekt für die Institution nicht bedeutsam ist, sondern lediglich, dass er in der verwendeten Literatur nicht genannt wurde. Entsprechend lassen sich aus der Tabelle auch mehrere Forschungsdesiderate, insbesondere im Kontext der Kinder- und Jugendpsychiatrie, ableiten.

Es fällt auf, dass bei allen betrachteten Systemen die mangelnde Kooperation verschiedener Institu-

Tabelle 5: Ableitungen für das Konzept

| Herausforderungen | | JH | JStVollz | KJP | Schule |
|---------------------|--|----|----------|-----|--------|
| individuell | Parallele Übergänge | ● | | | |
| | Wenig auf Übergänge vorbereitet | ● | ● | | |
| | finanzielle Schwierigkeiten | ● | ● | | |
| | eigenverantwortliche Tagesstrukturierung / geringe Übertragbarkeit des erlernten Verhaltens auf Lebensrealität | ● | ● | ● | |
| | Anpassung statt Verhaltensänderung | | ● | ● | |
| | Erwartung autonomen Handelns | ● | ● | | |
| | Stigmatisierungs-/Diskriminierungserfahrungen & -ängste | | ● | ● | ● |
| | Beziehungsabbrüche | ● | ● | | |
| institutionell | Unklare Zuständigkeiten | ● | ● | | ● |
| | mangelnde Kooperation versch. Institutionen | ● | ● | ● | ● |
| | teilweise abrupte Übergänge | ● | ● | | |
| hilfreiche Faktoren | | | | | |
| individuell | Erwerb alltagspraktischer Fähigkeiten | ● | | | |
| | kontinuierliche Kontakte zu Bezugspersonen | ● | ● | | ● |
| institutionell | sukzessiver Übergang | ● | ● | | |
| | Partizipation | ● | | | ● |
| | Reversibilität der Übergänge | ● | | | |
| | flexible, individuelle Begleitung | ● | ● | ● | ● |

tionen mit teilweise unterschiedlichen Unterstützungslogiken als Herausforderung benannt wird. Insbesondere in den stationären Systemen der Jugendhilfe und des Jugendstrafvollzugs werden zudem weitgehend ähnliche Herausforderungen beschrieben. So wird beispielsweise deutlich, dass die Adressat_innen auf den Übergang bzw. ein Leben nach der Hilfe häufig nicht genügend vorbereitet, aber gleichzeitig mit der Anforderung konfrontiert sind, zeitnah ein selbstständiges Leben zu führen, also beispielsweise den Tag eigenverantwortlich zu strukturieren und möglichst autonom zu handeln. Auch Stigmatisierungs- bzw. im schulischen Kontext Diskriminierungserfahrungen treten über nahezu alle Hilfen hinweg auf. Auf institutioneller Ebene fällt insbesondere die Herausforderung einer mangelnden Kooperation verschiedener Institutionen auf, die in allen Hilfeformen genannt wird. Noch augenfälliger werden die Ähnlichkeiten, wenn die hilfreichen Faktoren im Übergang betrachtet werden: Bei den Studien wird in allen Hilfesystemen das Erfordernis einer kontinuierlichen Begleitung (über das Hilfeende hinaus) und die Bedeutung einer Bezugsperson, die unterstützen, beraten und begleiten kann, genannt. Diese Begleitung soll flexibel gestaltet sein und den Bedürfnissen der jungen Menschen entsprechen. Die Erkenntnisse der Literaturrecherchen sollen nun im Folgenden dafür genutzt werden, relevante Aspekte in die konzeptionellen Überlegungen zur „Drehscheibe“ mit einzubeziehen.

Betrachtet man alle Herausforderungen der jeweiligen Institutionen, zeichnet sich ab, dass der Übergang aus den Hilfen langfristig geplant und begleitet werden muss. Nur so können parallele Übergänge ggf. entzerrt und abrupte Übergänge vermieden werden. Damit einher geht auch das Erfordernis, bereits während der Hilfe auf das Hilfeende hinzuarbeiten und die Hilfeplanung entsprechend zu gestalten, dass durch eine sukzessive Hilfeöffnung die Übertragbarkeit des Erlernten auf andere Kontexte erprobt wird. Parallel bedarf es eines Netzwerks, das den Übergang flexibel und den jeweiligen Bedarfen der jungen Menschen entsprechend begleiten kann und den Aufbau zu konstanten Bezugspersonen berücksichtigt.

Werden diese Erkenntnisse direkt auf die Ausführungen in Kap. 4.1 zu IAM bezogen, ergibt sich die Notwendigkeit einer *langfristigen Übergangsbegleitung* aus zwei Gründen:

1. Während die jungen Menschen sich im Ausland in einem von Pädagog_innen arrangierten Schonraum befinden und zunächst nur begrenzten Kontakt zu z.B. Gleichaltrigen, Konsumgütern und vor allem auch ihrem angestammten Sozialraum in Deutschland haben, erfordert die Rückkehr nach Deutschland von ihnen möglichst einen Transfer des Gelernten auf die neue Situation im ggf. von früher bekannten Umfeld. in Deutschland. Dieser Abgleich der alten und neuen Lebenswelt (Witte 2009, 250ff) sollte möglichst pädagogisch begleitet werden; ein abruptes Ende der IAM mit der erstmaligen und zugleich endgültigen Rückkehr nach Deutschland ist daher nicht empfehlenswert.
2. IAM setzen in der Hilfebiographie der jungen Menschen vergleichsweise spät ein, sodass diese vor der Aufgabe stehen, verschiedene Übergänge gleichzeitig bewältigen zu müssen. Dies ist nicht nur die Rückkehr nach Deutschland, die einerseits mit einem Abschied von im Ausland bedeutsam ge-

wordenen Personen, Hobbys, kulturellen Gewohnheiten, dem dort für sie arrangierten Schonraum etc., andererseits mit dem Auseinandersetzen mit der „alten“ Lebenswelt und einem Anknüpfen an oder Distanzieren von dieser in Deutschland einhergeht. Da die IAM häufig mit Erreichen der Volljährigkeit und/oder eines Schulabschlusses beendet wird, müssen die jungen Menschen bis zur Rückkehr weitere bedeutsame Entscheidungen treffen, sich z.B. um einen Schul- oder Ausbildungsplatz kümmern, den Wohnort klären, sich Gedanken darüber machen, inwiefern sie weiterhin von der Jugendhilfe begleitet werden wollen etc. Nach der Rückkehr müssen sie sich mit diesen größtenteils neuen Settings auseinandersetzen, sich - aus der 1:1-Betreuung und -Beschulung kommend - in Gruppenprozesse einfügen und ggf. ihre getroffenen Entscheidungen eigenverantwortlich revidieren. Da aus der Care-Leaver-Forschung bekannt ist, dass Übergänge möglichst schrittweise erfolgen sollten, ist es empfehlenswert, auch beim Übergang aus IAM die genannten Einzelübergänge frühzeitig zu begleiten.

Die Vielzahl der verschiedenen zu bewältigenden Übergänge zum Ende der IAM soll nun auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse skizziert werden, um zu illustrieren, wie komplex der Übergang aus IAM für die jungen Menschen sein kann. Der Darstellbarkeit geschuldet ist der Übergang als linear anmutender Pfeil abgebildet. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Übergänge weder nacheinander noch in einer bestimmten Reihenfolge erfolgen, sondern teilweise ungeordnet, parallel oder sich wiederholend vollzogen werden können.

Verknüpft mit den Erkenntnissen aus der umfassenden Literaturrecherche zu den verschiedenen Hilfe-

Abbildung 3: Parallele Übergänge



formen sollte eine langfristig angelegte Übergangsbegleitung auf der institutionellen und individuellen Ebene folgende Faktoren berücksichtigen:

Auf **institutioneller Ebene** sollte berücksichtigt werden, dass der hohe Grad an äußerer Strukturierung, der während der IAM einen Teil des Schonraumes bildet, möglichst frühzeitig und sukzessive reduziert wird, sodass die jungen Menschen mehr Möglichkeiten erhalten, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und lernen, diese Strukturierungsleistung selbst zu vollziehen. Dieser Prozess sollte schon während der IAM ansetzen und nicht erst in der „Drehscheibe“ erfolgen. Hiermit und mit der Anforderung des Abgleichens zwischen alter und neuer Lebensrealität geht eine enge Verzahnung der Hilfeanteile, die traditionell im Ausland erbracht werden und derjenigen, die in der „Drehscheibe“ angeboten werden, einher. Zwar sind die Aspekte der Reversibilität der Übergänge und der flexiblen, individuellen Begleitung nicht nur durch den durchführenden Jugendhelferträger zu gestalten, sondern maßgeblich von Entscheidungen in den Jugendämtern abhängig, dennoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese Aspekte auch für die „Drehscheibe“ von Bedeutung sind. Da die „Drehscheibe“ auch einen Lernraum darstellt, innerhalb dessen die Jugendlichen überprüfen können, inwiefern das im Ausland Gelernte auf ihre Lebensrealität in Deutschland übertragbar ist oder auch nicht, sollten „Fehlritte“ der Jugendlichen einkalkuliert werden, die nicht zum Ausschluss aus dem Projekt führen dürfen, sondern vielmehr Reflexions- und Lerngelegenheiten bieten. Nicht nur in diesem Zusammenhang sollte die Institution möglichst über vielfältige Kooperationen verfügen z.B. zu Institutionen der Berufsberatung und Ausbildungsbegleitung, der Wohnhilfe und Anbietern möglicher Folgehilfen für die jungen Menschen, um hier auch auf institutioneller Ebene die Übergänge mit vorzubereiten. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Übergang nicht mit der endgültigen Rückkehr vollzogen ist, sondern sich danach noch fortsetzt und nicht als linearer Ablauf verstanden werden kann. Entsprechend sollte eine Fortführung der Begleitung der jungen Menschen, sofern von ihnen gewünscht, in die Planung der Gesamthilfe zwingend einkalkuliert werden! Entsprechend der Erkenntnisse aus Kap. 4.2.3 gilt es dabei zu berücksichtigen, dass Verhaltensänderungen nur langsam erfolgen und teilweise zunächst von außen kaum sichtbar erscheinen können.

Da auf **individueller Ebene** Beziehungsabbrüche bzw. -verlagerungen bei Beendigung der IAM kaum vermeidbar sind, sollten Abschiedsprozesse begleitet und reflektiert werden. Parallel sollten möglichst Beziehungen in dem Lebensumfeld des jungen Menschen in Deutschland aufgebaut werden. Da bei vielen Teilnehmenden bei „Drehscheiben“-Beginn die endgültigen Wohnorte noch nicht feststehen werden, sollte zunächst die Beziehung zu den Mitarbeitenden und Gleichaltrigen der „Drehscheibe“ fokussiert werden, die Kontakte sollten sich jedoch zeitnah auf das zukünftige Wohnumfeld des jungen Menschen ausweiten und z.B. Familienmitglieder, Gleichaltrige oder weitere Hilfe anbietende einbeziehen. Kontakte zu Familienmitgliedern und Freund_innen sollten im Rahmen der „Drehscheibe“ unterstützt und begleitet werden, um einerseits Anknüpfungspunkte für die Rückkehr zu identifizieren, andererseits aber

auch die Reflexion zu fördern, inwiefern diese Kontakte von den jungen Menschen fortgeführt werden sollten oder nicht. Darüber hinaus sollten in Anbetracht der Einzelbetreuung im Ausland und den in Gruppen stattfindenden avisierten (Aus-)Bildungsplänen die jungen Menschen an das Leben/Überleben und Lernen in Gruppen herangeführt werden.

Zudem sind die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen, die Förderung der Entwicklung von Zukunftsperspektiven und von alltagspraktischen Fähigkeiten zentral. Die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen begründet sich durch den von Witte (2009) beschriebenen erforderlichen Transfer zwischen alter, neuer und alter neuer Lebenswelt und sollte pädagogisch sowie gruppenbezogen unterstützt werden. Für die sukzessive Entwicklung von Zukunftsperspektiven sind neben einer thematischen Beschäftigung und Nutzung entsprechender Angebote zur Berufsorientierung auch Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen und ggf. Familienmitgliedern zu empfehlen. Ergänzend können wohnortnahe Praktika integriert werden, um möglichst frühzeitig einen Kontakt zu möglichen Ausbildungsbetrieben herzustellen. Alltagspraktische Fähigkeiten beziehen sich auf die eigenverantwortliche Tagesstrukturierung und -organisation inklusive der Gestaltung von Freizeit, eine Klärung finanzieller Angelegenheiten bzw. Unterstützung sowie Aspekte zum Führen eines eigenen Haushalts.

Entsprechend lautet die Zielsetzung für das Projekt „Drehscheibe“ zusammenfassend, eine frühzeitige und langfristige Begleitung im Übergang aus IAM durch folgende Punkte zu verwirklichen:

institutionell:

- Abbau äußerer Strukturierung, Hinführung zur eigenverantwortlichen Strukturierung (möglichst schon im Ausland)
- Strukturelle Verschränkung von Hilfe im Ausland und „Drehscheibe“ in Deutschland
- Interpretation von Fehlritten der Jugendlichen als Reflexions- und Lerngelegenheiten, nicht als Anlass für Projektausschluss
- Kooperationen mit verschiedenen Institutionen der Berufsberatung und Ausbildungsbegleitung, der Wohnhilfe und Anbietern möglicher Folgehilfen
- Falls von jungen Menschen gewünscht, Weiterbegleitung der jungen Menschen nach Beendigung der IAM

individuell:

- Begleitung und Reflexion von Abschieden im Ausland
- Aufbau bzw. Reaktivierung von wohnortnahen und unterstützenden Beziehungen zu Familienmitgliedern, Gleichaltrigen und Hilfeanbietenden
- Heranführen an das (Über-)Leben in Gruppen
- Reflexion eigener Verhaltensweisen
- Entwicklung von Zukunftsperspektiven: thematische Auseinandersetzung, Nutzen entsprechender Angebote, Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen/Familienmitgliedern
- Initiierung wohnortnaher Praktika im Rahmen der Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche
- Erlernen, Wiederauffrischen und Üben von alltagspraktischen Tätigkeiten wie der eigenverantwortlichen Tagesstrukturierung und -organisation (inkl. Freizeitgestaltung), Klärung finanzieller Angelegenheiten bzw. Unterstützung sowie Führen und Finanzieren eines Haushalts

05

Zum Konzept des Projektes „Drehscheibe“

Tages- und Wochengestaltung

Die konzeptionelle Ausgestaltung des „Drehscheiben“-Projekts sieht vor, dass sich junge Menschen, die sich im letzten Jahr der IAM befinden, alle zwei Monate für sechs Tage in Castrop-Rauxel treffen, wobei die Gruppengröße jeweils ca. fünf Teilnehmende umfasst. Im Verlauf dieser Projektwochen beschäftigen sie sich gemeinsam als Gruppe mit von den durchführenden Pädagog_innen als relevant für die Rückkehr erachteten Themen: Berufsorientierung, Wohnen und Finanzen, politische Bildung, Schule/Prüfungsvorbereitung sowie Freizeitgestaltung²⁵. Parallel zur Arbeit an den Themen sollen die jungen Menschen Kompetenzen entwickeln, die ebenfalls für den Übergang bedeutsam sind (etwa Sozial- und Medienkompetenz) (Abb. 4). An den einzelnen Projekttagen soll in jeweils zwei Blöcken (je einer vormittags und nachmittags) an den jeweiligen Themen gearbeitet werden, der restliche Tag ist z.B. durch die Übernahme von Ämtern (einkaufen, kochen, spülen) sowie Freizeitangebote strukturiert. Im Laufe des Projektes wird die äußere Strukturierung sukzessive reduziert und den Teilnehmenden mehr Verantwortung übertragen. Flankiert wird das Angebot von regelmäßigen Einzel- und Gruppenfeedbacks sowie der Möglichkeit, vor oder nach der „Drehscheibe“ Familie oder Freund_innen zu besuchen bzw. Bewerbungsgespräche und Ämtertermine wahrzunehmen oder Praktika/Probearbeit zu absolvieren.

Räumliche Aspekte

Die „Drehscheibe“ findet in einer Immobilie in Castrop-Rauxel statt. In unmittelbarer Nähe befinden sich der Bahnhof sowie mehrere Einkaufsmöglichkeiten. Dieser Ort wurde vom Wellenbrecher e.V. bewusst ausgewählt, um die „Drehscheibe“ unter „Realbedingungen“ gestalten zu können. Es ist erwünscht, dass die Jugendlichen sich den städtischen Raum erschließen, hierbei wird durch die zentrale Lage bewusst in Kauf genommen, dass sie diese Möglichkeit auch für eigene Zwecke nutzen können. In der „Drehscheibe“ soll somit auch der Umgang mit z.B. Alkohol und der Möglichkeit, spontan und ohne Absprache z.B. Freund_innen zu besuchen und sich damit dem Programm zu entziehen, erprobt werden. In der Immobilie befinden sich neben den Einzelzimmern mit gemeinsam genutzten Sanitäranlagen und Küche sowie zwei Gemeinschaftsräumen für die „Drehscheibe“ auch die Büros der für die jungen Menschen verantwortlichen Pädagog_innen. Ebenfalls auf dem Gelände angesiedelt sind mehrere Ver selbstständigungsapartments, die junge Menschen nach Beendigung der IAM beziehen können. Es ist

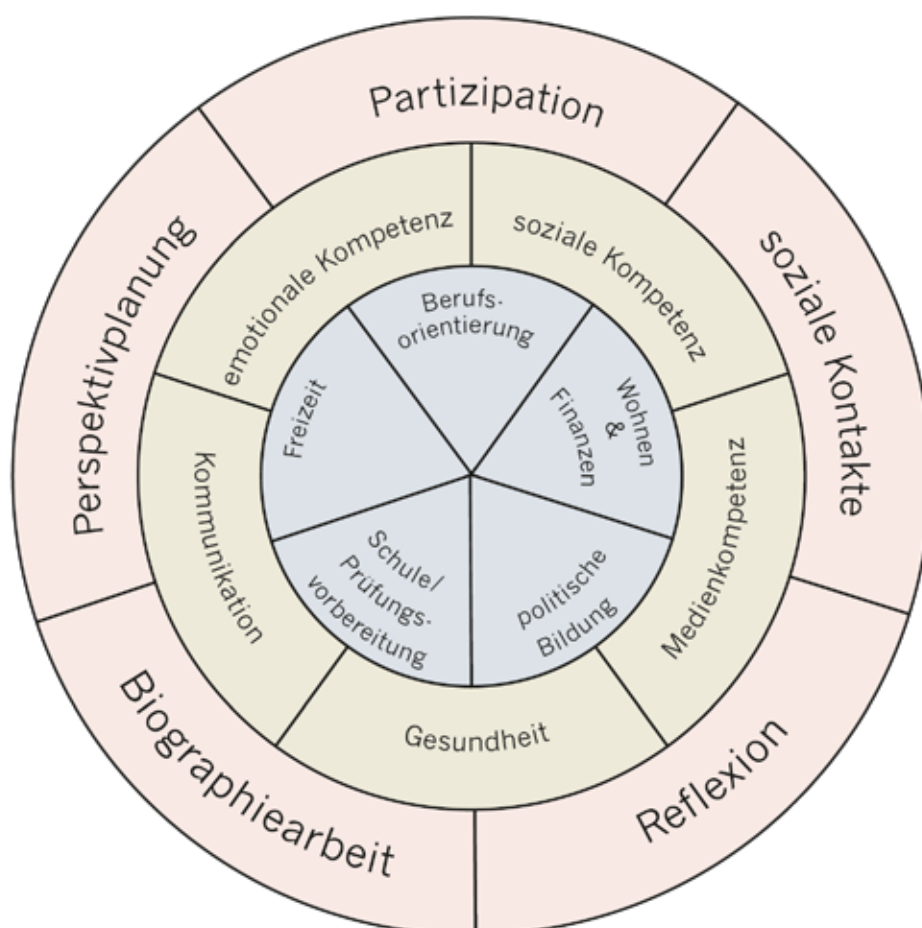
²⁵ die Ausgestaltung der Themenblöcke wird in Kap. 8.2 näher skizziert

trägerseitig intendiert, dass die Jugendlichen der „Drehscheibe“ mit den zurückgekehrten jungen Menschen in Kontakt kommen und sich z.B. über eigene Erfahrungen austauschen können.

Personelle Ausstattung

In der aktuellen Form wird das Projekt gestaltet und durchgeführt von einem Mitarbeiter der Auslandsabteilung in koordinierender Funktion, der ebenfalls für das Verselbstständigungsprojekt „Wegweiser“ verantwortlich ist; zwei Mitarbeitenden, die primär für die „Drehscheibe“ zuständig sind sowie zwei weiteren Mitarbeitenden, die im „Wegweiser“ arbeiten. Auch bei ihnen gibt es vorgesehene Tätigkeitsüberschneidungen, sodass „Drehscheibe“ und „Wegweiser“ konzeptionell aufeinander bezogen sind. Der Mitarbeiter der Auslandsabteilung, der zugleich Koordinator eines Projektlandes ist, kennt somit sowohl die Besonderheiten der Arbeit in den Projektstellen als auch in der „Drehscheibe“ und war seit den ersten Überlegungen zum Projekt in die Entwicklung der „Drehscheibe“ involviert. Mit allen weiteren Mitarbeitenden wurden explizit Sozialarbeiter_innen eingestellt, die selbst gerade erst den Übergang vom Studium in die Arbeit bewältigt haben, um durch die geringe Altersdifferenz den Jugendlichen Ansprechpartner_innen zur Seite zu stellen, die ggf. einen Einblick in die Lebenswelten der Teilnehmenden haben.

Abbildung 4: Darstellung des „Drehscheiben“-Konzepts, abgeleitet und weiterentwickelt aus: Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Hurrelmann & Quenzel 2016), OECD-Schlüsselkompetenzen (OECD 2005), Life Skills (Casey Family Programs o.J.)



Programmverständnis

Die „Drehscheibe“ wird nicht als „Kompetenztraining“ verstanden, durch das die Jugendlichen fit gemacht werden sollen für den Übergang aus der Hilfe, auch wenn das Einbeziehen der OECD-Schlüsselkompetenzen dies nahelegt. Vielmehr sollen im Rahmen der thematischen Auseinandersetzung in der Kleingruppe Gelegenheiten geschaffen werden, damit die Jugendlichen sich mit eigenen Perspektiven und Zukunftsplänen nach Hilfeende auseinandersetzen und nach der Hilfe im 1:1-Kontext nun Erfahrungen in Gruppen sammeln können. Hier besteht die Idee, dass die Jugendlichen vor Ort und in Auseinandersetzung mit anderen jungen Menschen und den angebotenen Themen gezielt an Plänen für die Zeit nach der IAM arbeiten. Hierbei werden sie von Pädagog_innen begleitet, die ggf. Kontakte zu relevanten Akteuren im Hilfe-, Schul- und Ausbildungssystem organisieren. Darüber hinaus können die jungen Menschen sich auch durch die räumliche Nähe mit den alten Freund_innen aus dem Herkunftsmilieu auseinanderzusetzen, um zu überprüfen, ob hier weiterer Kontakt gewünscht ist oder nicht und zu erarbeiten, wie eine mögliche Distanz trotz räumlicher Nähe aufrechterhalten werden kann. Ebenfalls durch die räumliche Nähe zu Familie und Freund_innen, und ggf. auch durch den Austausch der einzelnen Jugendlichen untereinander, bietet die „Drehscheibe“ Möglichkeiten, sich mit der eigenen Biographie auseinanderzusetzen. Biographiearbeit ist somit nicht als institutionalisiertes Angebot enthalten, sondern erfolgt nebenbei.

Letztendlich geht es also darum, den jungen Menschen einen realitätsnahen Erprobungsraum zu bieten, in dem sie das Verhalten, das sie ggf. während der IAM erlernt haben, ausprobieren können. Parallel dazu werden sie zur Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Zukunft ermutigt und erhalten dabei unterstützende Begleitung.

Da das Projekt „Drehscheibe“ als neues Angebot in das Konzept der Auslandshilfen des Trägers „Wellenbrecher“ integriert wurde und in diesem Zusammenhang auch ein Umzug in die neue Immobilie in Castrop-Rauxel erfolgte, stieß das Projekt einige Organisationsentwicklungsprozesse an, die in Kapitel 7 von Mitarbeitenden des Trägers selbst dargestellt werden. Der Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V. verstand sich im Projektverlauf als lernende Organisation. Es wurde – nicht zuletzt aufgrund der wenig vorhandenen Konzepte zur Orientierung – nach dem Trial-and-Error-Prinzip gehandelt und auf Herausforderungen dann reagiert, wenn sie auftraten. Auf diese Weise kam es zu Austauschprozessen der unterschiedlichen an IAM beteiligten Instanzen innerhalb des Trägers sowie mit den Mitarbeitenden der wissenschaftlichen Begleitung und es wurde gemeinsam an Lösungen gearbeitet. Entsprechend wurden im Laufe der dreijährigen Projektlaufzeit im Bedarfsfall oder durch Anregungen der Mitarbeitenden des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit konzeptionelle Veränderungen vorgenommen. Das oben dargestellte Konzept stellt die aktuelle Version nach dreijähriger Laufzeit dar.

06 Skizzierung der Organisationsstrukturen der Auslandsabteilung des Wellenbrecher e.V.

Bevor die Erkenntnisse aus Perspektive des projektdurchführenden Trägers Wellenbrecher e.V. sowie aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt werden, erscheint es sinnvoll, die Organisationsstruktur der Auslandsabteilung des Trägers kurz zu illustrieren²⁶, damit diejenigen Erkenntnisse, die eben diese Strukturen betreffen, für die Lesenden nachvollziehbar werden.

Die Auslandsabteilung des Trägers Wellenbrecher e.V. bezog kurz nach Projektstart gemeinsam eine Immobilie in Castrop-Rauxel; zuvor waren die Mitarbeitenden dieser Abteilung über mehrere Büros an unterschiedlichen Standorten verteilt und arbeiteten überwiegend außerhalb von Teamstrukturen. Im Kerngeschäft sind sog. Auslandskoordinierende für die jungen Menschen in den Projektstellen im Ausland zuständig, hier wird je Land in Tandems gearbeitet. Diese bestehen aus einem_r Auslandskoordinierenden, der_die in Deutschland/Castrop-Rauxel arbeitet, und einem_r Koordinierenden in dem jeweiligen Projektland. Die Aufgaben beider Personen sowie der Betreuenden in den Projektstellen und der Mitarbeitenden im Projekt „Drehscheibe“ sollen jeweils kurz skizziert werden.

Die *Auslandskoordinierenden* in Castrop-Rauxel übernehmen die Fallverantwortung und koordinieren die Gesamtmaßnahme. Sie sind zuständig für die Hilfeanbahnung in Deutschland sowie die Entwicklung des individualpädagogischen Konzeptes der erzieherischen Hilfe im Ausland. Entsprechend setzen sie die Fortschreibung der Hilfeplanung inklusive der Besuche der Fallverantwortlichen vom zuständigen Jugendamt sowie der Sorgeberechtigten um und sind verantwortlich für die Elternarbeit. Alle sechs Wochen führen sie Projektbesuche in dem jeweiligen Land durch, um die Maßnahme zu überprüfen und ggf. zu korrigieren. Währenddessen führen sie Biographiearbeit mit den Jugendlichen durch und sind verantwortlich für die Beratung bzw. das Coaching der Betreuenden und für die Teamstrukturen, Teamtreffen und Fortbildungen der Betreuenden im jeweiligen Projektland. Sie sind verantwortlich für Kontakte zu den Behörden vor Ort und der deutschen Botschaft. Sie entwickeln für die jungen Menschen ein Rückkehrkonzept und sind entsprechend auch verantwortlich für die Beteiligung der Jugendlichen an der „Drehscheibe“.

Die *Koordinierenden* in den *Projektländern* sind vertraut mit dem jeweiligen Land und sprechen die jeweilige Landessprache. Sie sind vor Ort verantwortlich für die Umsetzung der erzieherischen Hilfen und des individualpädagogischen Konzeptes und setzen die Fortschreibung der Hilfeplanung, die Besuche der Fallverantwortlichen vom zuständigen Jugendamt und der Sorgeberechtigten um. Einmal pro

26 Die hier aufgeführten Informationen entstammen einer schriftlichen Mitteilung des Trägers.

Woche besuchen sie die jungen Menschen in den Projektstellen, überprüfen die Umsetzung der Hilfe und verändern diese gegebenenfalls in Absprache mit den Auslandskoordinierenden in Castrop-Rauxel. Sie unterstützen diese bei der Entwicklung eines Rückkehrkonzeptes für den_die Jugendliche_n. Ebenfalls führen sie Einzel- und Biographiearbeit mit den Jugendlichen durch und beraten und coachen die Betreuenden. Zudem sind sie verantwortlich für die konkreten Teamtreffen und Fortbildungen der Betreuenden im jeweiligen Land, koordinieren die Distanzbeschulung der Jugendlichen und akquirieren in diesem Zusammenhang Lehrkräfte und Betreuende in den jeweiligen Projektländern. Darüber hinaus stehen sie in Kontakt mit den Behörden vor Ort und der deutschen Botschaft.

Die *Betreuenden* in den *Projektstellen* sind im jeweiligen Projektland mit der konkreten Umsetzung der geplanten Hilfe für einen jungen Menschen betraut. Sie sind freiberufliche Pädagog_innen, die teilweise Deutsch sprechen. Die Betreuung wird entweder von Einzelpersonen oder Ehepaaren oder im Kontext von Großfamiliensystemen umgesetzt.

Die *Mitarbeitenden* in der „Drehscheibe“ arbeiten vorrangig in Castrop-Rauxel und sind verantwortlich für die Planung und Umsetzung der Blöcke der „Drehscheibe“. Zugleich unterstützen sie die Auslandskoordinierenden bei der Überprüfung und Weiterentwicklung des individuellen Rückkehrkonzeptes der Jugendlichen und melden das Verhalten der jungen Menschen während ihres Aufenthalts in der „Drehscheibe“ an die Koordinierenden zurück. Darüber hinaus fungieren sie als Mentor_innen für die Jugendlichen im Rückkehrprozess und begleiten sie zu allen relevanten Terminen, die in diesem Zusammenhang anstehen. Auch nach Rückkehr sind sie mit der Betreuung der jungen Menschen in den Verselbstständigungsapartments, des „Wegweisers“, betraut und begleiten sie auch bei der ggf. anschließenden Verselbstständigung in einer eigenen Wohnung weiter.

07 Rückwirkungen der wissenschaftlichen Begleitung auf die Entwicklung des Modellprojektes „Drehscheibe“ von Wellenbrecher e.V. (Gerwin Karafiol)

7.1 Vorbemerkung

Vor dem Hintergrund der Entscheidung von Wellenbrecher e.V., sich im Rahmen des Modellprojektes „Drehscheibe“ verstärkt mit der strukturierten Rückkehr von Jugendlichen aus Auslandsmaßnahmen zu befassen, und im Nachgang der wissenschaftlichen Begleitung durch den Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln, kann das Projekt klar als Erfolg bezeichnet werden. Damit einher geht auch die Entscheidung, dass das Projekt „Drehscheibe“ in dieser Form als integraler Bestandteil der individualpädagogischen Maßnahmen von Wellenbrecher e.V. weitergeführt wird.

Gleiches gilt für die Einrichtung „Wegweiser“, eine Einrichtung, die sich an Jugendliche und junge Erwachsene nach Beendigung der Hilfen im Ausland wendet, die am Rande des Modellprojektes und der wissenschaftlichen Begleitung aufgebaut wurde. Aber sowohl inhaltlich, wie auch personell muss der „Wegweiser“ in enger Verbindung zur Drehscheibe betrachtet werden.

Der Grundgedanke, der zur Installierung der Drehscheibe führte, hing einerseits mit dem zweiten Strukturbruch zusammen, den Matthias Witte in seiner Promotion beschrieben hat und der nicht gewünscht, aber dennoch deutlich vorhanden ist (Witte 2009). Die Idee war ursprünglich, diesen zweiten Strukturbruch in mehrere kleinere zu unterteilen, um ihn abzumildern und somit die Wiedereingliederung in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern. Andererseits war es die Absicht, den Bildungsgedanken in Auslandsmaßnahmen, wie er durch Karafiol (2017) beschrieben wurde, weiter zu entwickeln und auf das deutsche System übertragbar zu machen.

Kritisch wurde zu Beginn des Projektes gesehen, wie sich Jugendliche aus Individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland nun in Gruppen bewegen sollen, obwohl sie zuvor als nicht-gruppenfähig diagnostiziert wurden. Ebenfalls diskutiert wurde die Fragestellung, wie viel Schutz tatsächlich notwendig ist und warum im Rahmen der „Drehscheibe“ die im Ausland zweifelsohne herzustellenden Schutzfaktoren bewusst weggelassen werden sollen. Hieraus entwickelte sich eine Debatte darüber, wieviel Struktur einerseits innerhalb der „Drehscheibe“ notwendig sei und zur Verfügung gestellt werden müsse und wieviel Freiheiten den Jugendlichen andererseits gegeben werden müsse, um sich auch selbst erproben zu können.

Die ursprüngliche Konzeption des „Wegweisers“ sah vor, Jugendliche nach erfolgreicher Beendigung der individualpädagogischen Hilfe im Ausland über einen Zeitraum von sechs Monaten in Castrop-Rauxel zu begleiten, um sie danach in eigenem Wohnraum zu verselbstständigen. Diese Idee wurde durch

Wellenbrecher e.V. im Zeitraum der wissenschaftlichen Begleitung revidiert und auf zunächst 12 Monate und derzeit 24 Monate ausgeweitet. Hintergrund dieser Veränderungen war die Erkenntnis, dass Jugendliche nach einer Intensivmaßnahme, gerade im Ausland, noch sehr viel mehr Zeit in ihrer Entwicklung benötigen, als wir es selbst nach 20-jähriger Erfahrung gedacht haben.

Parallel zu dieser Erkenntnis und Entscheidung wurde ebenfalls deutlich, dass Wellenbrecher e.V. sich auch der Thematik der Care-Leaver strukturell widmen muss. Auch diese Erkenntnis resultiert unmittelbar aus der wissenschaftlichen Begleitung und den hieraus gewonnenen Ergebnissen.

7.2 Auswirkungen auf das Team der „Drehscheibe“

Das Team der „Drehscheibe“ stand von Beginn des Projektes an als Team einer Schnittstellenaufgabe enorm unter Druck, den sehr unterschiedlichen Erwartungen, Ängsten und Wünschen der Auslandskoordinierenden gerecht zu werden. Die anfängliche Konzeption, einen neuen Mitarbeiter, der vor allem Erfahrung im Bereich des Aufbaus und der Leitung von Gruppen hat, einzustellen, stellte sich als nicht glücklich heraus, so dass wir einen Wechsel auf dieser Position herbeiführten. So übertrugen wir diese Aufgabe einem Mitarbeiter, der vor allem Erfahrungen in der Koordination von Auslandsmaßnahmen hatte und bereits über langjährige Erfahrungen im Team der Auslandskoordinierenden verfügte.

Während des gesamten Betrachtungszeitraumes der wissenschaftlichen Begleitung stand immer die Frage danach im Vordergrund, inwieweit die „Drehscheibe“ Dienstleistungsfunktionen für die Auslandskoordinierenden übernimmt oder ob sie sich als eigenständige Einrichtung begreifen darf/muss.

Die strategische Entscheidung innerhalb des Teams „Drehscheibe“, vorrangig auf junge Mitarbeitende zu setzen, stellte sich als richtig heraus, zeigte allerdings auch, dass Mitarbeiter_innen als Berufseinsteiger_innen fehleranfälliger sind als nach mehrjähriger Berufserfahrung. Hieraus ergab sich immer wieder eine Diskussion über die Fehlerfreundlichkeit und den Umgang mit Fehlern, die innerhalb des Großteams neu war.

Die Struktur der Arbeit, der beschriebene Druck und die Tatsache, mit jungen Pädagog_innen zu arbeiten, führten auch innerhalb des Teams „Drehscheibe“/„Wegweiser“ zu einigen Personalwechseln, die so nicht gewünscht aber gerade in der Anfangszeit eines Modellprojektes unter diesen Bedingungen auch unvermeidbar waren. Insgesamt konnte aber das Team im Laufe der dreijährigen Begleitung stabilisiert werden und auch zunehmend Selbstbewusstsein als eigenständige Schnittstelleneinrichtung gewinnen.

7.3 Auswirkungen auf die Jugendlichen

Die Jugendlichen haben von Beginn an die Idee der „Drehscheibe“ gut angenommen. Es stellte sich allerdings heraus, dass sie im Rahmen der „Drehscheiben“-Aufenthalte wesentlich mehr Strukturvorgaben benötigten, als wir es konzeptionell vorausgesehen hatten. So änderten wir die Abläufe in der Form, dass wir mit Doppelnachtdiensten agierten und auch die Gestaltung der Abende und Mittagspau-

sen, in denen zunächst kein fest strukturiertes Programm vorgesehen war, durchstrukturierten. Vor allem aber die Grundidee, den Jugendlichen die Immobilie in Castrop-Rauxel als Bild von Deutschland anzubieten, ist aufgegangen. Dies führte dazu, dass im Rahmen der Auslandskoordination nicht mehr über „irgendwo in Deutschland“ geredet werden musste, sondern zunächst einmal über „die Drehscheibe in Castrop-Rauxel“. Die Konsequenz aus unserer Sicht war, dass die Ängste vor der Rückkehr bei den Jugendlichen minimiert werden konnte. Zusätzlich konnten wir den Gedanken einer „Beheimatung beim Träger“ bei sehr wurzellosen Jugendlichen weiter entwickeln. Hierzu diente vor allem die potenzielle Möglichkeit, nach der Rückkehr in den „Wegweiser“ ziehen zu können und auf keinen Fall ins Bodenlose fallen zu müssen.

Die Aufenthaltsblöcke der Jugendlichen in der „Drehscheibe“ gliederten sich thematisch in unterschiedliche Schwerpunkte. Inhaltlich profitierten die Jugendlichen vor allem vom Themenblock „Berufsorientierung“. Hier stellte sich heraus, dass dieses Thema deutlich besser im deutschen System mit deutschen Kooperationspartnern (Arbeitsagentur, Jobmessen, u.ä.) umsetzbar ist und zu mehr Realitätsbezug führt als während des Aufenthaltes im Ausland. Eine Erkenntnis der wissenschaftlichen Begleitung ist an dieser Stelle, dass wir einen zweiten Block „Berufsorientierung“ hinzugefügt haben, in dem auch die Möglichkeit zu Tagespraktika gegeben ist.

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass die Inhalte der „Drehscheibe“ eine untergeordnete Rolle spielen, sondern vielmehr das Aushalten von gruppendynamischen Prozessen und das Gestalten derselben das Hauptlernfeld für die Jugendlichen ist.

Während des Zeitraums der wissenschaftlichen Begleitung gab es pro Kohorte eine_n Abbrecher_in. Diese Abbrecher_innen waren Jugendliche, die sich bereits überdurchschnittlich lange im Ausland befanden. Die Analyse der Gründe für solche Abbrüche kurz vor Beendigung einer erfolgreich verlaufenen Maßnahme ist noch nicht abgeschlossen. Es wird derzeit vermutet, dass eine Korrelation zwischen Aufenthaltsdauer und Abbruchquote besteht.

7.4 Auswirkungen auf die Koordination

Die Konzeption der „Drehscheibe“ wurde in einem kooperativen zweijährigen Prozess gemeinsam mit den KoordinatorInnen des Wellenbrecher-Auslandsteams erarbeitet. Sie – und vor allem ihr Grundgedanke – wurde einstimmig vom Team getragen. Allerdings war im Rahmen dieses Prozesses schon deutlich geworden, dass die Idee „Drehscheibe“ zwar als notwendige Ergänzung der eigenen Arbeit betrachtet, aber gleichzeitig auch von sehr unterschiedlichen Wünschen und Ängsten begleitet wurde, die zu diesem Zeitpunkt allerdings noch sehr unkonkret und vage waren.

Aus Sicht der Leitung war zu diesem Zeitpunkt klar, dass es zu verschiedenen Sollbruchstellen kommen wird, die vor allem mit dem Selbstverständnis der Auslandskoordination bei Wellenbrecher e.V. zu tun haben. Die Tätigkeit einer Auslandskoordination bei Wellenbrecher e.V. ist mit sehr viel pädagogischer Freiheit verbunden. Zwar gibt es konzeptionelle Vereinbarungen und Mindeststandards im Rahmen der

Maßnahmen im Ausland, doch werden die Ausgestaltung und das entsprechende Regelwerk sehr individuell in den einzelnen Projektländern umgesetzt. Dieses korreliert sehr stark mit den einzelnen pädagogischen Grundhaltungen der jeweiligen Mitarbeiter_innen, die im Rahmen der Teamprozesse nur am Rande zur Sprache kamen.

Diese Tatsache führte dazu, dass sich das Team der Auslandskoordinierenden in einen kontinuierlichen Organisationsentwicklungsprozess begeben musste, und dass die Installation einer Schnittstelleneinrichtung dazu führen musste, genau diese Unterschiede deutlich zu machen mit der Konsequenz, an der ein oder anderen Stelle auch als (emotionale) Auseinandersetzung zu Tage zu treten. Als Beispiel hierfür mag der Umgang mit Smartphones in Auslandsmaßnahmen gelten. Zwar gibt es einen Mindeststandard, der besagt, dass in den ersten drei Monaten keine Handys zugelassen werden, jedoch liegt die Ausgestaltung nach den drei Monaten in den Händen der einzelnen Auslandskoordinierenden. Dies führte in der ersten Kohorte der „Drehscheibe“ dazu, dass Jugendliche aufeinander trafen, die in den verschiedenen Projektländern sehr unterschiedlichen Regelungen bezüglich der Mediennutzung zu folgen hatten. Die hierdurch resultierende Auseinandersetzung unter den Jugendlichen führte unweigerlich dazu, die Auseinandersetzung im Team der Auslandskoordinierenden aufbrechen zu lassen. Ähnliche Prozesse wurden z.B. in den Themenbereichen Umgang mit Tabak, Alkohol, etc. beobachtet.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich das Projekt „Drehscheibe“ innerhalb des Teams der Auslandskoordinierenden zunehmend etabliert hat, aber der beschriebene Organisationsprozess weiter fortgeführt wird und dass er sich durchaus positiv und befruchtend auch auf andere Teilbereiche der Arbeit erstreckt. Die weitere Etablierung eines eigenen Selbstbewusstseins der Einrichtung „Drehscheibe“ – auch in partieller Abgrenzung zum parallel verlaufenden Auslandsaufenthalt der Jugendlichen – gewinnt derzeit an Klarheit.

Die sich daraus entwickelte Fragestellung, wieviel Schutz die Jugendlichen in Abgrenzung zum pubertären Freiheitsstreben als Entwicklungsaufgabe in der Jugendphase benötigen, scheint hierbei zentral zu sein.

7.5 Auswirkungen auf die Koordination vor Ort und die Betreuer_innen

Wellenbrecher e.V. verfügt in jedem Projektland über eine deutschsprachige Koordination vor Ort, die jeweils im Projektland zu Hause ist und für die alltägliche Begleitung der Jugendlichen und deren Betreuer_innen Verantwortung trägt. Wie beschrieben, setzt das Projekt „Drehscheibe“ von Beginn an konzeptionell darauf, die Jugendlichen schrittweise in „Unruhe“ zu bringen, um somit die große Unruhe und die Möglichkeit des Scheiterns nach dem zweiten Strukturbruch zu minimieren. Damit steht dieses Vorhaben zunächst einmal im klaren Gegensatz zu den Bestrebungen der Betreuungsstellen in den Projektländern – einerseits, weil genau in der Zeit am Ende des Aufenthaltes in der „Drehscheibe“ die Schulabschlüsse absolviert werden, andererseits aber auch, weil es das allzu menschliche Bestreben der Betreuenden ist, nach der sehr schwierigen Anfangsphase nun auch den Prozess eines relativ har-

monischen Betreuungsverlaufs zu genießen. Trotz aller Vorbereitung im Rahmen der jeweiligen Teamsitzungen in den Ländern konnte zu Beginn der „Drehscheibe“ ein volles Verständnis für die Notwendigkeit des Konzeptes für einen nachhaltigen Erfolg der Maßnahme im Interesse der jungen Menschen nicht erreicht werden.

Aus diesem Grunde besuchte die Leitung der „Drehscheibe“ noch einmal die Teamsitzungen, um das Konzept und dessen Notwendigkeit zu erklären. Vorrangiges Ziel war es hierbei, das Verständnis dafür zu wecken, dass es nicht um den Erfolg eines Jugendlichen im Gastland geht, sondern vielmehr um den Erfolg des Jugendlichen im weiteren Leben nach Beendigung aller Hilfen und dass wir als Träger – und vor allem die Betreuenden – zwar ein wichtiger, aber eben nur ein Baustein für diesen Erfolg sind.

Derzeit bemühen wir uns weiterhin darum, um dieses Verständnis zu werben. So haben wir unter anderem dafür gesorgt, dass innerhalb des „Drehscheiben“-Teams Personal vorgehalten wird, das in der jeweiligen Landessprache mit den Betreuenden in Kontakt treten kann und somit Rückmeldungen über das Verhalten in den Betreuungsstellen auf sehr kurzem Wege gegeben werden kann, ohne den Umweg über eine dritte Person gehen zu müssen.

Zusätzlich versuchen wir, bei Anwesenheit von Betreuenden in Castrop-Rauxel auch das Konzept im Einzelkontakt zu erklären und durch die Besichtigung der Räumlichkeiten Bilder in den Köpfen zu erzeugen, die ein größeres Verständnis für die Erzählungen der Jugendlichen schaffen.

Dennoch bleibt das Ziel eines vollständigen Roll-Backs der Informationen. Das bedeutet, dass Aussagen über Verhalten und Äußerungen der Jugendlichen jeweils wertfrei, zielgerichtet und zeitnah erfolgen können. Dies wird aber erst erfüllt sein, wenn alle unsere Betreuungsstellen im Ausland mindestens einmal auch Jugendliche in der „Drehscheibe“ hatten. Das wird somit – ganz realistisch – noch einige Zeit in Anspruch nehmen.

7.6 Auswirkungen auf die Eltern

Dieses Themenfeld ist aus Sicht der „Drehscheibe“ zunächst einmal nur schwer zu beurteilen, da die strukturierte Einbindung der Eltern ursprünglich nicht Teil des Konzeptes war. Dennoch hat sich im Rahmen der „Drehscheiben“-Aufenthalte herausgestellt, dass es in den meisten Fällen Sinn macht, auch etwaige Elternbesuche mit diesen Aufenthalten zu verbinden. Daher haben wir während der wissenschaftlichen Begleitung den Entschluss gefasst, dass solche Besuche immer nur vor und nicht nach der „Drehscheibe“ stattfinden sollen, um so innerhalb der „Drehscheiben“-Aufenthalte auch die Möglichkeit zu haben, diese Aufenthalte mit den Jugendlichen reflektieren zu können.

Darüber hinaus kam die Idee auf, die Räumlichkeiten und die Struktur der „Drehscheibe“ auch zu einem Elterntreffen zu nutzen. Dies wurde bis jetzt erprobt und von der durchführenden Kollegin als Erfolg gewertet. Ein nicht an Jugendliche vermietetes Apartment des „Wegweisers“ hat sich inzwischen als Stütze in der Elternarbeit erwiesen, da hier Eltern mit ihren Kindern Zeit verbringen können, und dies auch in Distanz zu ihrem Heimatort, der für einige Jugendliche sehr angstbehaftet ist. In diesem Rahmen konnten immer wieder Themen der „Elternschaft auf Distanz“ u.ä. angesprochen werden.

7.7 Der „Wegweiser“ als Ergebnis konzeptioneller Anpassungen

Die Einrichtung „Wegweiser“ entstand parallel zur „Drehscheibe“. Diese Einrichtung war zu Beginn nicht Bestandteil der Konzeption, sondern entstand durch die Tatsache, dass die Immobilie, die Wellenbrecher e.V. für den Aufbau der „Drehscheibe“ erwarb, zusätzlich noch über sechs Einzelapartments im hinteren Bereich des Grundstückes verfügte. Im Zuge des Erwerbes wurde die Konzeption „Drehscheibe“ durch eine eigene Konzeption „Wegweiser“ ergänzt, die aber in sehr enger Verbindung zur „Drehscheibe“, ihrer Konzeption und ihres Personals stehen sollte.

Die Grundidee des „Wegweisers“ ging davon aus, Jugendliche, die aus den individualpädagogischen Hilfen im Ausland entlassen wurden, aber (noch) nicht über ein Anschlussprojekt verfügten, dort im Rahmen einer stationären Hilfe auf die Verselbständigung im Laufe eines Zeitraums von ca. 6 Monaten vorzubereiten. Aus diesem Grunde war dafür auch weder ein Nachtdienst noch ein Wochenenddienst geplant.

Ferner sollte in diesem Gebäudekomplex ein spezielles Apartment entstehen, in dem sich Jugendliche, die sich im Reiseprojekt als Vorbereitung auf eine Hilfe im Ausland befinden, gemeinsam mit ihren Reisedagog_innen kurzfristig aufhalten können. Somit war gewährleistet, dass Jugendliche, die bereits im Ausland waren, auf Jugendliche, die in Vorbereitung für eine Hilfe im Ausland sind, treffen und sich ungezwungen austauschen können, um etwaige Ängste abzubauen.

Diese Konzeptidee wurde an verschiedenen Punkten während des Betrachtungszeitraumes weiterentwickelt. Zunächst einmal mussten wir feststellen, dass unsere Klientel nicht in der Lage ist, ein gesamtes Wochenende alleine zu strukturieren oder den langen Zeitraum des Alleinseins (am Wochenende) ohne Pädagog_innen zu gestalten, ohne sich in gefährdende Situationen zu bringen. Bedingt durch diese Tatsache gingen wir ein Joint Venture mit einem Betreuungshof ein, fassten die Personalkapazitäten zusammen, um so auch an den Wochenenden Personalpräsenz zu bieten.

Der zunächst gewählte Zeitraum von sechs Monaten stellte sich als viel zu kurz und überfordernd heraus, so dass wir zunächst auf 12 Monate und nun sogar auf 24 Monate planen, um eine erfolgreiche Wiedereingliederung zu ermöglichen.

Als sehr vorteilhaft erwies sich, dass wir diese Einrichtung in Personalunion mit der „Drehscheibe“ betrachten und somit in beiden Einrichtungen eine Personalkonstanz über die Rückkehr hinaus anbieten können. Auch die Tatsache, dass der Mitarbeiter_innenstamm vorwiegend aus jungen Personen besteht, wird von den Jugendlichen sehr gut angenommen.

Zusammenfassend ist allerdings festzustellen, dass die persönlichen und biographischen Schwierigkeiten der Jugendlichen so groß sind, dass sie zwar im Ausland gut aufgefangen werden können, aber die Möglichkeiten der Aufarbeitung nicht ausreichend dafür sind, um nachhaltig ein wirklich selbständiges Leben zu ermöglichen. So ist beispielsweise der Prozentsatz der Jugendlichen in diesem Betreuungsetting, die mit einer gesetzlichen Betreuung versorgt oder in den Bereich des SGB XII übergeleitet werden, sehr hoch.

Ein weiterer Punkt, der aufgrund der Betreuungen im „Wegweiser“ auf die Agenda von Wellenbrecher e.V. gekommen ist, ist die Installierung eines durchdachten Care-Leaver-Systems für Jugendliche, die meist aufgrund ihres Alters endgültig aus dem Wellenbrecher-System entlassen wurden.

7.8 Veränderung des Konzeptes „Rückkehrmanager_in“

Das Konzept der „Drehscheibe“ sah zu Beginn vor, im Laufe ihrer Etablierung eine_n Rückkehrmanager_in zu installieren. Aufgabe dieser Position sollte sein, sich auf das Themengebiet „Rückkehr aus individualpädagogischen Hilfen im Ausland“ zu spezialisieren. Das sollte beinhalten, Kooperationen zu Einrichtungen aufzubauen, die sich ggf. bereits auf die entsprechende Personengruppe spezialisiert haben oder dies in Zukunft tun wollen. Von Beginn an war klar, dass dies eine zeitlich sehr hohe Herausforderung ist, da die Belegung der Auslandsabteilung von Wellenbrecher e.V. bundesweit erfolgt und allein die persönliche Kontaktaufnahme zu Jugendämtern, Eltern und Kooperationspartnern sehr zeitintensiv wäre. Zusätzlich hätte das auch die Koordination von Jugendlichen in sechs verschiedenen Projektländern bedingt.

Viel zentraler war aber eine Diskussion darüber, ob und in welcher Form die Auslandskoordinierenden Verantwortung an den_die Rückkehrmanager_in delegieren sollen oder müssen. In Folge dieser Diskussion wurde entschieden, von dem Konzept eines spezialisierten Rückkehrmanagements Abstand zu nehmen und eine Konzeptionsveränderung vorzunehmen. Die Idee wurde in Folge der Diskussion verändert und in ein Mentor_innensystem überführt.

Dies bedeutet, dass die Mitarbeitenden der „Drehscheibe“ sich während der Zeit in der „Drehscheibe“ als personenbezogene Mentor_innen für das Rückkehrkonzept begreifen. Die Verantwortung – auch im Sinne des § 36 SGB VIII – bleibt jedoch komplett in Händen der jeweiligen Auslandskoordinierenden. Konkret bedeutet das, dass sich die Mitarbeitenden der Drehscheibe von Beginn an mit den Jugendlichen auch im 1:1-Kontext im Gespräch darüber befinden, wie ein Anschlusskonzept aussehen kann: Kann und soll es wieder in die Heimatregion oder sogar ins Elternhaus gehen? Wie kann eine schulische oder berufliche Anschlussperspektive aussehen? Wie eng muss eine pädagogische Begleitung sein? Ist eine therapeutische Begleitung notwendig? Dieses sind zentrale Fragestellungen, die in den Mentor_innengesprächen geklärt werden. Aufgabe der Mentoren ist es darüber hinaus, einerseits den Inhalt und ggf. die Ergebnisse dieser Gespräche an die Auslandskoordinierenden weiter zu geben, aber auch Elternkontakte zu begleiten und zu reflektieren und ggf. Praktika oder Ausbildungsplätze und Schulanmeldungen zu organisieren.

Das so veränderte System funktioniert derzeit recht gut, hat aber seine Sollbruchstelle in der Kommunikation, da alle Ergebnisse der Mentor_innengespräche natürlich zunächst einmal nur auf den Wünschen und Vorstellungen der Jugendlichen aufbauen, diese Vorstellungen aber im Rahmen der Hilfeplanung jeweils mit den Sorgeberechtigten und den Jugendämtern besprochen werden müssen. Aus diesem Grunde sind wir vermehrt dazu übergegangen, dass die Mitarbeitenden der Drehscheibe auch an den entsprechenden Hilfeplangesprächen teilnehmen, um an dieser Stelle die Kommunikation zu verbessern.

7.9 Reaktionen der Fachöffentlichkeit durch die Jugendämter

Die Reaktionen der Jugendämter waren während des gesamten Projektzeitraums durchweg positiv. Hierbei ist aber vor allem zu nennen, dass die Projekte „Drehscheibe“ und „Wegweiser“ es den zuständigen Mitarbeitenden in Jugendämtern erleichtern, innerhalb der internen Diskussion eine individualpädagogische Maßnahme im Ausland zu realisieren. Die Tatsache, dass Wellenbrecher e.V. die Rückkehr schon vor Beginn der Maßnahme strukturiert mitdenkt und entsprechende Angebote vorhält, führt gerade in der Anfragesituation zu sehr positiven Rückmeldungen.

Auch in der Phase der Rückkehr empfinden die fallführenden Mitarbeiter_innen die Ergebnisse der „Drehscheiben“-Aufenthalte als wichtige Grundlage, um ein sinnvolles Rückkehrkonzept zu vereinbaren, da gerade die Rückmeldung darüber, inwieweit der_die einzelne Jugendliche in der Lage ist, sich in einem Gruppensystem zu bewegen, nur schwer in einer Auslandsmaßnahme im hochstrukturierten 1:1-Setting abzulesen ist.

Ebenfalls stößt das Mentor_innensystem, das – wie beschrieben – auf jungen Mitarbeiter_innen basiert, auf Seiten der zuständigen Ämter auf Zustimmung, genau wie die zumindest potentielle Möglichkeit, „unversorgte“ Jugendliche vorübergehend im „Wegweiser“ unterzubringen, um somit zu verhindern, dass die Zeit im Ausland nur deswegen „künstlich“ verlängert wird, weil es noch kein verabredetes Anschlusskonzept gibt.

7.10 Übertragbarkeit der Konzeption auf andere Träger

Während der gesamten Zeit der wissenschaftlichen Begleitung ist Wellenbrecher e.V. innerhalb der Trägerlandschaft und der Fachöffentlichkeit auf sehr viel (wohlwollendes) Interesse gestoßen. Es gab in dieser Zeit viele Besuche in der Einrichtung von Trägern, die sich die Einrichtung vor Ort angeschaut haben und das Konzept haben erklären lassen. Erkennbar wurde hierbei ebenso, dass ein Träger natürlich auch über eine gewisse Anzahl von Betreuungen in individualpädagogischen Maßnahmen verfügen muss, um mindestens vier bis fünf Rückkehrer_innen pro Jahr in einem solchen Projekt zusammenfassen zu können, da ansonsten der Grundgedanke des gruppensystemischen Prozesses nicht mehr umsetzbar wäre.

Das Konzept, das durch Wellenbrecher e.V. erarbeitet und angepasst wurde, ist mit Sicherheit auch auf andere Träger der freien Jugendhilfe übertragbar. Hierzu bedarf es aber natürlich auch einer trägerspezifischen Modifikation, da die Ausgestaltung der Hilfen bei den einzelnen Trägern durchaus unterschiedlich ist. Als Beispiel hierfür sind vor allem die nicht-sprachliche Unterbringung im Ausland und das System der Koordination vor Ort zu nennen, die Teil der Wellenbrecher-Konzeption sind, in dieser Form aber nicht bei allen Trägern vorliegen.

Derzeit gibt es weitere Träger, die sich intensiv damit beschäftigen, eine solche Einrichtung in ihre Konzeption zu implementieren.

7.11 Verbreitung der Ergebnisse in Verbänden und der Fachöffentlichkeit

Während des gesamten Zeitraums der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Idee der „Drehscheibe“ sowie die jeweiligen konzeptionellen Veränderungen und Erfahrungen in den jeweiligen Fachverbänden, in denen Wellenbrecher e.V. engagiert ist, offen gelegt und teilweise auch zur Diskussion gestellt. In diesem Zusammenhang sind vor allem das Europäische Forum für soziale Bildung (EFFSE), der Arbeitskreis Ausland des Landesjugendamtes Niedersachsen sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. (AIM) zu nennen. In all diesen Gremien arbeitet Wellenbrecher e.V. zum Teil von der Gründung an mit und pflegt einen kollegialen und vertrauensvollen Umgang mit den jeweiligen Mitgliedern, der es ermöglicht, auch Diskussionen über konzeptionelle Veränderungen zuzulassen, um somit Erfahrungen und Erkenntnisse anderer Fachleute in die Veränderungen mit einfließen zu lassen. Besonders soll aber an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass Wellenbrecher e.V. während der wissenschaftlichen Begleitung durch den Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln die Konzeption auch auf dem Deutschen Jugendhilfetag vorgestellt hat. Der Jugendhilfetag ist die zentrale Fachmesse der Kinder- und Jugendhilfe, auf der sich die Fachöffentlichkeit trifft. Zwar spielen die individualpädagogischen Hilfen im Ausland dort traditionell eine untergeordnete Rolle, sie werden dort jedoch sehr wohl wahrgenommen. In den dortigen Gesprächen wurde sehr deutlich, dass die Fachöffentlichkeit den Ansatz der strukturierten Rückkehr, wie er durch das Projekt „Drehscheibe“ repräsentiert wird, sehr positiv bewertet. Diese positive Bewertung erstreckt sich sowohl auf Jugendämter und Träger, als auch auf Hochschullehrer_innen und Studierende.

7.12 Zusammenfassung

Abschließend und zusammenfassend ist festzustellen, dass Wellenbrecher e.V. mit der Installation der „Drehscheibe“ und auch des „Wegweisers“ einen Schritt nach vorne gemacht hat und auch eine Weiterentwicklung hin zu mehr Absicherung der betreffenden Jugendlichen.

Die Projekte werden auch nach Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung nicht als abgeschlossen betrachtet, sondern es bedarf auch weiterhin einer Weiterentwicklung und ggf. auch weiterer Veränderungen der Konzepte.

Derzeit gibt es vor allem zwei Anliegen, die über diese Einrichtungen weiter entwickelt werden sollen. Zum einen ist dies die Installation eines therapeutischen Angebots, um die Aufgabe einer differenzierten Ausgangsdiagnostik zu bearbeiten, um noch mehr Erkenntnisse darüber zu erlangen, welche Fähigkeiten und Möglichkeiten den einzelnen Jugendlichen tatsächlich zur Verfügung stehen. Hierdurch versucht Wellenbrecher e.V. noch besser zu werden bei der Initiierung von passgenauen Anschlusskonzepten, da die Ergebnisse der „Drehscheibe“ erwartungsgemäß gezeigt haben, dass eine individualpädagogische Hilfe im Ausland zwar hochwirksam, aber kein Allheilmittel ist.

Das zweite große Thema ist die Begleitung der Jugendlichen nach Beendigung aller Hilfen im Rahmen des SGB VIII. Gerade durch das Mentor_innensystem bemerken die Mitarbeitenden von Wellenbrecher

e.V. immer mehr, dass es auch darüber hinaus noch Bedarfe bei den Jugendlichen gibt, selbst wenn im Rahmen der Hilfen „alle“ offen liegenden Bedarfe abgearbeitet wurden. Hierzu gibt es erste Überlegungen, über die beschriebenen Einrichtungen hinaus in ein strukturiertes Care-Leaver-System einzusteigen.

Last but not least möchten wir noch auf die gute, konstruktive, transparente und zielführende Zusammenarbeit sowie den offenen Austausch mit der Universität zu Köln und ihren Mitarbeitenden – insbesondere den beteiligten Doktorand_innen – hinweisen. Wir bedanken uns.

08

Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung

Im Rahmen der Prozessevaluation werden nun die unter Kap. 4.3 aufgeführten Anforderungen an das Konzept dem Praxistest unterzogen bzw. es wird der Frage nachgegangen, inwiefern sie während der Durchführung der „Drehscheibe“ Anwendung fanden bzw. berücksichtigt wurden. Auch hier werden die Erkenntnisse, soweit möglich, jeweils auf der institutionellen sowie der individuellen Ebene beschrieben. Diese werden zu folgenden Themenfeldern zusammengefasst²⁷:

Tabelle 6: Übersicht über die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung

| Institutionelle Ebene | Individuelle Ebene |
|---|---|
| Erschwernis der Verzahnung „Drehscheibe“-Ausland aufgrund kommunikativer Prozesse (Kap. 8.1) | |
| Bedeutung der Themen der „Drehscheibe“ für die Rückkehr (Kap. 8.2) | |
| Strukturabbau, Aufbau von Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln und Aneignung der „Drehscheibe“ als Erprobungsraum durch die Teilnehmenden (Kap. 8.3) | |
| Handeln der Pädagog_innen im Spannungsfeld der Anforderungen „Sicherheit geben“ und „Strukturabbau“ (Kap. 8.3.1) | Aneignung der „Drehscheibe“ als Erprobungsraum durch die Teilnehmenden (Kap. 8.3.2) |
| Zukunftspläne der Teilnehmenden (Kap. 8.4) | |
| Herausforderungen der Weiterbegleitung nach Ende der IAM (Kap. 8.4.1) | Zukunftspläne, -wünsche und -sorgen der Teilnehmenden (Kap. 8.4.2) |
| Soziale Kontakte und soziale Unterstützung im Übergang (Kap. 8.5) | |

8.1 Erschwernis der Verzahnung „Drehscheibe“ – „Ausland“ aufgrund kommunikativer Prozesse

Die strukturelle Verschränkung der Lernfelder Ausland und „Drehscheibe“ wurde von nahezu allen Auslandskoordinierenden als gewünscht und erforderlich benannt, um so die reflexive Verschränkung von Ausland und Deutschland zu unterstützen. Durch das Hereintragen von Themen aus der „Drehscheibe“ ins Ausland und vice versa sollte versucht werden, eine Trennung der Lebenswelten zu vermindern und einen Transfer zu ermöglichen. Dies ist z.B. durch die Reflexion des Verhaltens bzw. der Gefühle an den

²⁷ In Kap. 9 werden die hier zusammengefassten Themenfelder wiederum auf die in Kap. 4.3 formulierten Ableitungen für das Konzept bezogen. Der Übersichtlichkeit halber bildet diese Tabelle lediglich die Analyseebenen ab, nicht aber den Bezug zu den Ableitungen.

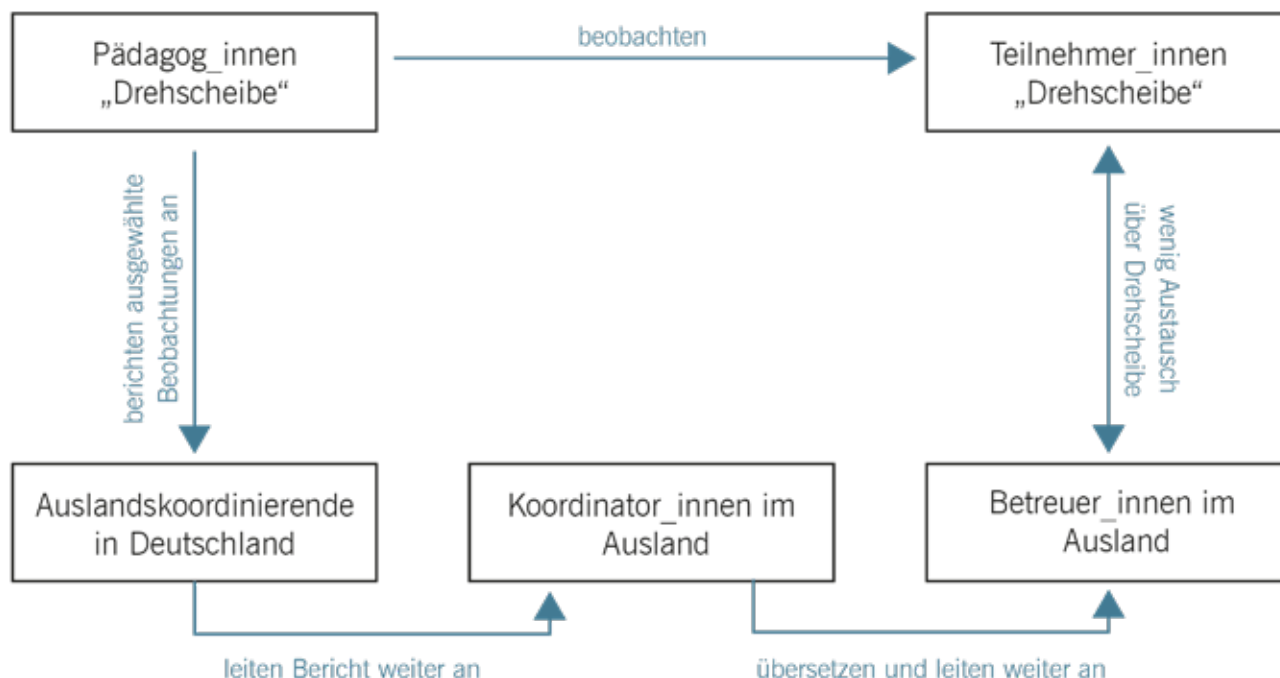
unterschiedlichen Standorten möglich oder durch das Bearbeiten von (rückkehrbezogenen) Themen aus der „Drehscheibe“ im Ausland.

Einige Aspekte in der Organisationsstruktur von Wellenbrecher e.V. erschwerten die Umsetzung dieses Erfordernisses und waren daher Inhalt mehrerer Auswertungstreffen. Da davon auszugehen ist, dass diese insbesondere kommunikativen Herausforderungen auch in anderen Institutionen bestehen, sollen sie hier kurz skizziert werden.

8.1.1 Informationsweitergabe als „stille Post“

Für eine Verschränkung von der „Drehscheibe“ und den Projektstellen im Ausland ist es erforderlich, dass alle Beteiligten über die jeweiligen Themen und Entwicklungen an den verschiedenen Standorten insoweit informiert sind, dass sie diese Informationen in die eigene pädagogische Arbeit einbeziehen können. Gemeint sind hier sowohl das Verhalten und Befinden der jungen Menschen im Erprobungsraum der „Drehscheibe“ sowie anschließend in der Projektstelle im Ausland als auch die im Ausland oder in der „Drehscheibe“ momentan relevanten Themen der jungen Menschen (z.B. Ausbildungs- und Wohnpläne, die es zu eruieren und zu organisieren gilt, aber auch Themen, die z.B. mit einer Annäherung an Familie und alte Freund_innen virulent werden etc.). Diese Kommunikation wird erschwert einerseits durch institutionelle Regelungen, die den Kommunikationsfluss betreffen, andererseits durch die Sprachbarriere zwischen Durchführenden der „Drehscheibe“ und den Pädagog_innen in den jeweiligen Projektstellen. Beide Aspekte führen dazu, dass eine direkte Kommunikation zwischen den Pädagog_innen in der „Drehscheibe“ und denjenigen im Ausland nicht stattfindet. Das Resultat ist eine lange Kommunikationskette, die von allen Beteiligten recht bald aufgrund des Aufwandes und der Dauer des Prozesses als impraktikabel eingeschätzt wurde. Daher etablierten sich bald informelle Berichterstattungen, die mündlich überliefert wurden, im Grunde aber der gleichen Logik folgten, mit dem Unterschied, dass in Anlehnung an Schulz von Thun (2002) davon auszugehen ist, dass die Informationen nicht 1:1 so tradiert werden, wie sie intendiert waren und das bekannte Phänomen der „stillen Post“ aufweisen.

Abbildung 5: Darstellung der Kommunikationswege zwischen der „Drehscheibe“ und den Betreuungsstellen im Ausland



8.1.2 Unterschiedliche Regeln und Routinen, verschiedene Kulturen

Eine Motivation bei der Initiierung einer IAM ist es, im Ausland ein von Grund auf verschiedenes Setting zu der Lebenswelt in Deutschland zu gestalten. Dies bedeutet, dass Wellenbrecher e.V. bewusst mit Pädagog_innen aus dem jeweiligen Projektland zusammenarbeitet, die überwiegend kein Deutsch sprechen und aufgrund der unterschiedlichen Lebensverhältnisse nicht in Gänze die Anforderungen, die bei ihrer Rückkehr an junge Menschen gestellt werden, nachvollziehen können²⁸. Entsprechend wenig kennen sie sich z.B. mit dem deutschen Ausbildungssystem und den geltenden Fristen aus, sodass eine Unterstützung bei der ohnehin aufgrund der Entfernung herausfordernden Ausbildungsplatzorganisation von den Jugendlichen selbst als schwierig eingeschätzt wird und die Inhalte der Beratung durch die Betreuenden als widersprüchlich im Vergleich zu den geltenden deutschen Verfahren erlebt werden:

Die haben das alle nicht verstanden mit der Ausbildung der meinte ja dann arbeitest du da halt sechs Monate dann machst du was anderes du musst halt ganz viele andere Sachen machen dann brichst du das ab und so dann hab ich gesagt das geht nicht das sind dreieinhalb Jahre die ich da durchziehen muss hat er gesagt machst du eh nicht (.) die verstehen das nicht bei denen gibts so was nicht.

²⁸ Um dennoch die notwendige Kommunikation aller beteiligten Akteur_innen sicherstellen zu können, arbeitet der Verein mit einem Konzept, das neben den landessprachlichen Betreuenden und den deutschsprachigen Koordinierenden in Deutschland auch in jedem Land Koordinierende beschäftigt, die beide Landessprachen sprechen und über Kenntnisse der jeweiligen Kulturen verfügen.

Die Jugendlichen leben im Ausland in einem sich nur langsam öffnenden Mikrosystem mit klaren Tagesstrukturen, Regeln und Erwartungen. Auch wenn in vielen Projektstellen daran gearbeitet wird, im Zuge der Vorbereitung auf die Rückkehr nach Deutschland sukzessive diese Strukturierung zu reduzieren - die Jugendlichen erhalten z.B. vollen Zugang zu Handy und Internet, müssen zunehmend ihren Tag selbst strukturieren oder leben für eine begrenzte Zeit schon im Ausland in einer eigenen Wohnung - so wurde in den Interviews mit den jungen Menschen doch auch deutlich, dass der Strukturabbau im Ausland und der in der „Drehscheibe“ nur geringfügig aufeinander abgestimmt zu sein scheinen. So beschreiben sie, dass sie im Ausland verglichen mit der „Drehscheibe“ entweder deutlich mehr oder deutlich weniger mitbestimmen können:

Ich bin eigenständig dort sozusagen. Ich muss meine Sachen selber dort regeln. Termine und alles. Das wird mir hier halt gemacht! Oder hier so das „aaah, ich kann faul sein!“ Aber [Land] ist, wenn die (unv.) sagt „Du musst zum Zahnarzt gehen!“, muss ich da auch selber anrufen und einen Termin machen. Das macht er mir nicht, er ruft da nicht an so, wie z.B. wenn ich hier sagen würde „Ich muss zum Arzt“. Hier würde jemand da anrufen und das so machen. Ich muss das normalerweise selber machen.

Ja essen darf ich hier mitbestimmen darf ich in [Land] nicht (..) ähm (..) was wir arbeiten also wer wischt Tisch ab wer macht das das wird einem nicht gesagt das klären wir alle zusammen miteinander ab musste ich auch den Anweisungen folgen [Land] (..) dann (..) ähm halt die Freizeitgestaltung entscheide ich auch nicht (...) auch als wir heute Schule gemacht haben auch (..) haben wir alle zusammen so geredet komm machen wir jetzt Mathe ja machen wir jetzt Mathe wir haben selber das entschieden und in [Land] nie da wird alles dir gesagt und du machst das.

Aus diesen Aspekten ergibt sich, dass die Jugendlichen, die aufgrund der von ihnen unmittelbar sowohl in der „Drehscheibe“ als auch in der Projektstelle gemachten Erfahrungen als direkte Übermittler_innen der jeweiligen Inhalte und Anliegen fungieren könnten, diese Rolle jedoch nicht einnehmen (können). Sie gehen aufgrund der skizzierten Verschiedenheiten davon aus, dass die Betreuenden gar nicht verstehen können, was sie in der „Drehscheibe“ gelernt und erlebt haben und berichten entsprechend wenig:

Aber ich erzähl das nicht so, weil ich das nicht so (..) so rüberbringen kann. Oder so was genau das ist, was für Themen auch in [Land] zum Beispiel das Leben ganz anders ist, zum Beispiel das Schulsystem oder so was. Ich erzähl halt mehr so im Großen und Ganzen was wir gemacht haben, wo wir waren und wie es war und sowas, ja.

8.1.3 Betreuende wissen nicht, was in der „Drehscheibe“ passiert

Aus dem Beschriebenen resultiert, dass die Betreuenden in den Projektstellen weder durch die Auslandskoordinierenden noch durch die jungen Menschen selbst ausreichend über die „Drehscheibe“

informiert werden, um mit der eigenen Arbeit an diese anzuknüpfen. Fällt es ihnen aufgrund landestypischer Gegebenheiten vielleicht tatsächlich schwerer, die Erfordernisse und Themen der Rückkehr nachzuvollziehen, wird dies durch die indirekte Weitergabe von Informationen sowie die Annahmen der Auslandskoordinierenden und Teilnehmenden, dass die Betreuenden die Idee und die Themen der „Drehscheibe“ gar nicht nachvollziehen können, bestärkt. Eine direkte Befragung der Betreuenden ergab, dass sich nahezu alle mehr Informationen wünschen:

Information is incomplete. Partly informed by a teenager, partially coordinator. The educator is not well informed about the work plan in the current D[rehscheibe] and results of the current D[rehscheibe].

Das Resultat hieraus ist, dass die Betreuenden gar nicht die Möglichkeit haben, die Jugendlichen bei ihrer Arbeit an den Themen in der „Drehscheibe“ zu begleiten, da ihnen wesentliche Informationen fehlen. Im weiteren Verlauf und im Zuge der Diskussionen über die eingeschränkten Kommunikationswege wird aktuell versucht, die im Team der durchführenden Pädagog_innen der „Drehscheibe“ vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse besser zu nutzen und im direkten telefonischen Kontakt mit den jeweiligen Betreuenden eine stärkere Verzahnung von Ausland und „Drehscheibe“ zu ermöglichen. Durch regelmäßige Telefonate sowohl vor als auch nach jeder „Drehscheibe“ könnten so auch die Belange aus den Projektstellen stärker in die „Drehscheibe“ integriert werden.

8.2 Die Bedeutung der Themen der „Drehscheibe“ für die Rückkehr aus Sicht der Teilnehmenden

Während der „Drehscheibe“ sollten die Teilnehmenden Ideen für eine Anschlussperspektive entwickeln, vor allem durch die Auseinandersetzung mit rückkehrrelevanten Themen, und zugleich Wissen erwerben, das als notwendig für die Rückkehr erachtet wird. Daher werden zunächst kurz die durchgeführten Aktionen der jeweiligen Themenblöcke skizziert, um anschließend die Relevanz der behandelten Inhalte aus Sicht der jungen Menschen darzustellen. Einzelne Themen wurden aufgrund des Feedbacks der Teilnehmenden während der Erprobungsphase der „Drehscheibe“ modifiziert, gestrichen oder ergänzt. Die Zusammenstellung beinhaltet alle Inhalte, die insgesamt angeboten wurden.

Berufsorientierung

Feste Programmbestandteile waren in jeder Kohorte der Besuch eines Berufsinformationszentrums, um Informationen über Wunschausbildungs- bzw. -studiengänge zu erhalten und durch die vorgehaltenen Tests eigene Stärken und Schwächen zu eruieren. Durch den Besuch eines Berufskollegs erhielten sie die Gelegenheit, sich über Formalia und ggf. auch interessierende Ausbildungsgänge im Dialog mit Berufsschüler_innen und -lehrkräften zu informieren. Außerdem wurde die DASA Arbeitsweltausstellung in Dortmund besucht. Die Teilnehmenden wurden dabei unterstützt, einen Lebenslauf und ein Bewerber-

bungsanschreiben für einen Ausbildungsberuf zu verfassen, der sie interessiert. In einzelnen Gruppen wurde im Anschluss daran ein Bewerbungsgespräch für die jeweilige Ausbildung simuliert und mit den Teilnehmenden nachbesprochen. Dieser Block wurde von vielen Teilnehmenden als besonders relevant eingeschätzt, da sie sich hier konkret auf ihre Rückkehr vorbereiten können, sie in ihrem Berufswunsch bestärkt oder dazu angeregt werden, sich Alternativpläne zu überlegen. Insbesondere das erworbene Wissen über Informationsmöglichkeiten wird hervorgehoben und die Tatsache, dass die Teilnehmenden nun einen fertigen Lebenslauf haben, den sie für zukünftige Bewerbungen nutzen können, und wissen, wie man Bewerbungsanschreiben verfasst. Wünsche der Teilnehmenden bezogen sich insbesondere darauf, noch mehr Zeit auf dieses Thema aufzuwenden oder darauf, die Wunschberufsbilder in Kurzpraktika zu erkunden.

Medienkompetenz

In dem Themenblock wurden dialogisch zwischen Pädagog_innen und Jugendlichen Nutzen und Gefahren von sozialen Medien erarbeitet, das Wissen wurde durch einen Workshop mit einem externen Medienpädagogen vertieft.

Dieser Block fand nur in der ersten Kohorte statt und wurde dann aufgrund der von den Teilnehmenden beschriebenen geringen Relevanz gestrichen, die jedoch auch in der von ihnen kritisierten recht theoretischen Umsetzung und Wissensvermittlung begründet sein kann. Sie äußerten, die Gefahren sozialer Netzwerke, entsprechender Apps etc. bereits zu kennen. Auf weitere relevante Aspekte im Bereich der Mediennutzung wurde in dem Block nicht eingegangen, diese Inhalte wurden jedoch in die anderen Themenblöcke integriert (z.B. Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen, Durchführen von Recherchen im Internet).

Sozialkompetenz

Im Rahmen dieses Themenblockes fand ein Selbstbehauptungstraining in der Gruppe statt. Außerdem erfolgten Exkursionen zu Einrichtungen wie der Tafel und einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung.

Auch dieser Themenblock fand nur in der ersten Kohorte statt und wurde danach gestrichen, da er in der erfolgten Ausgestaltung ²⁹ von den Jugendlichen weitgehend als nicht relevant eingeschätzt wurde. Lediglich das Selbstbehauptungstraining, das im Rahmen dieses Blockes angeboten wurde, fand bei vielen Teilnehmenden Anklang. Die Zielsetzung der Exkursionen erschloss sich den Teilnehmenden überwiegend nicht. In den gemeinsamen Diskussions- und Auswertungsrunden zwischen Träger und wissenschaftlicher Begleitung wurde deutlich, dass die Blöcke, die nicht an konkreten Inhalten festgemacht werden, sondern auf die Vermittlung verschiedener Kompetenzen abzielen, wenig greifbar für

29 Anzumerken ist hier, dass der Jugendhilfeträger ein von der wissenschaftlichen Definition (z.B. Kanning 2009) abweichendes Verständnis von sozialer Kompetenz hat, das sich eher an Aspekten wie z.B. „Rücksichtnahme“ und „alltagspraktische Fähigkeiten“ (z.B. alleine Bustickets kaufen können) orientiert.

die Jugendlichen sind (und vermutlich auch für die durchführenden Pädagog_innen). Entsprechend sieht das aktuelle Konzeptmodell vor, dass in allen thematisch orientierten Blöcken zugleich entsprechende Kompetenzen vermittelt werden sollten, die von den Pädagog_innen als relevant für die Rückkehr erachtet werden.

Wohnen und Finanzen

In diesem Themenblock erarbeiteten die Teilnehmenden gemeinsam Aspekte zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes. Die Bedeutung von Versicherungen wurde thematisiert und es wurde erarbeitet, welche Fixkosten bei einer eigenen Wohnung, einem Leben im Verselbstständigungsapartment oder bei Familienangehörigen anfallen und welche finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten ggf. beantragt werden können. Ergänzend wurden Begegnungen mit Mitarbeitenden einer Bank, einer Versicherung und einer Wohngenossenschaft initiiert, an die die Teilnehmenden ihre Fragen richten konnten.

Das Thema „Wohnen und Finanzen“ wurde ab der zweiten Kohorte in das Programm aufgenommen und von den Teilnehmenden als ähnlich relevant und interessant erlebt wie der Block zur Berufsorientierung. Es kann vermutet werden, dass diese beiden Blöcke aufgrund der unmittelbaren Bedeutung für die Rückkehr als besonders wichtig eingeschätzt werden und gleichzeitig aufgrund der handfesten Inhalte von den Pädagog_innen handlungsorientiert vermittelt werden können. Auch wenn einige Teilnehmende beschrieben, dass sie zu viele Informationen in zu kurzer Zeit erhielten, benennen sie auch, dass sie nun wissen, wie bzw. wo sie ihr Wissen vertiefen können. Das Wissen wird nach ihrer Einschätzung meist erst kurz vor Rückkehr tatsächlich relevant, wenn sie z.B. ein Konto eröffnen oder Gelder zur finanziellen Unterstützung während der Ausbildung beantragen. Daher werden die Themen im weiteren Verlauf immer wieder punktuell relevant und im Rahmen der weiteren Blöcke vertieft.

Politische Bildung

Inhalte dieses Bausteins waren Referate der Pädagog_innen zu Themen wie Demokratie, sozialer Wandel und Föderalismus. Aktuelle politische Themen wie z.B. die Wahlen in den USA wurden spontan von den Teilnehmenden eingebracht. Ergänzend fand ein Besuch im Haus der Geschichte in Bonn sowie ein Treffen mit einem Bürgermeister einer nahe gelegenen Großstadt statt.

Der Block zur politischen Bildung wurde sich von Teilnehmenden der ersten Kohorte explizit gewünscht und daher ab der zweiten Kohorte in das Programm integriert. Hier fielen die Meinungen zu dem Themenblock ambivalent aus, einige Teilnehmende bewerteten ihn als interessant, andere als (noch) nicht so relevant. Im weiteren Verlauf sollte dieser Block entsprechend der Teilnehmendeninteressen durchgeführt oder aber ausgelassen werden, was dazu führte, dass er in der folgenden Kohorte nicht mehr durchgeführt wurde.

Schule/Prüfungsvorbereitung

Zur Prüfungsvorbereitung fuhr i.d.R. die gesamte Gruppe zu der Schule, die auch die Fernbeschulung in den Projektstellen durchführt, sodass die Jugendlichen, die einen Schulabschluss ablegen wollen, ca. fünf Stunden täglich beschult wurden und sich durch Probeaufgaben auf die Prüfungen vorbereiten konnten. Diejenigen, die bereits ihren Schulabschluss erreicht haben, beschäftigten sich in dieser Zeit insbesondere mit der konkreten Planung ihres Ausbildungsstarts oder planten den nächsten Block zur Freizeit. Dieser Block war insbesondere für diejenigen relevant, die im jeweiligen Jahr ihren Schulabschluss anstreben. Die Zeit in der „Drehscheibe“ wurde dann als intensive Vorbereitung auf die Abschlussprüfung gewertet.

Freizeit

Den letzten Block zum Thema „Freizeit“ sollten die Teilnehmenden selbst planen. Sie bekamen ein festes Budget und den Auftrag, eine mehrtägige Freizeit zu planen. Hierzu konnten sie im Internet recherchieren. Aufgrund des Budgets und der Anregungen der Pädagog_innen wurden Radtouren in die weitere Umgebung mit Übernachtungen auf einem Campingplatz geplant. In der ersten Kohorte wurde die Freizeit nach wenigen Tagen aufgrund eines Unwetters abgebrochen. Die Vorbereitung der Freizeit gestaltete sich bei den Jugendlichen als schwierig, da die Teilnehmenden im Ausland noch unterschiedlichen Zugang zu sozialen Medien hatten und sich daher nicht alle an der Planung beteiligen konnten. Bei der zweiten Kohorte wurde zunächst ebenfalls eine Radtour geplant, bis ein Pädagoge auf die Idee kam, Mittsommer in Lettland zu feiern und die Pläne der Teilnehmenden nicht mehr relevant waren. Die dritte Gruppe plante eine Radtour in der Eifel.

Dieser Block wurde sehr ambivalent erlebt, was wahrscheinlich vorrangig an der unterschiedlichen Ausgestaltung lag. Aufgrund des wetterbedingten Abbruchs der ersten Freizeit wurde diese entsprechend negativ erlebt, zumal die Teilnehmenden berichteten, dass bei ihnen „die Luft raus“ gewesen sei, da die Rückkehr nach Deutschland unmittelbar bevorstand und sie bereits stark hierauf fokussiert waren. Für die zweite Kohorte wurde eine Reise nach Lettland organisiert, die allgemein positiv bewertet wurde. Lediglich die vielen unternommenen Wanderungen wurden teilweise negativ bewertet und die Relevanz für die eigene Freizeitplanung in Frage gestellt.

8.3 Strukturabbau, Aufbau von Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln und Aneignung der „Drehscheibe“ als Erprobungsraum durch die Teilnehmenden

Für die Vorbereitung des Übergangs aus der hoch strukturierten Hilfe im Ausland in weniger strukturierte Kontexte im Anschluss an diese besteht eine konzeptionelle Anforderung darin, die äußere Struktur im Verlauf der einzelnen „Drehscheiben“-Wochen sukzessive zu reduzieren und den jungen Menschen mehr Verantwortung zu übertragen, sodass sie die „Drehscheibe“ als Erprobungsraum wahrnehmen und nutzen können. Dabei wurde jedoch während der Projektdurchführung deutlich, dass die individu-

ellen Voraussetzungen der jungen Menschen, die Aufrechterhaltung des institutionellen Alltags und der Auftrag bzw. das Professionsverständnis in einem komplizierten Spannungsverhältnis zueinander stehen können (anschaulich z.B. in Stork 2007).

8.3.1 Handeln der Pädagog_innen im Spannungsfeld der Anforderungen „Sicherheit geben“ und „Strukturabbau“

Die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ arbeiten in einem Spannungsfeld: Einerseits wird an den bisherigen Erfahrungen der jungen Menschen im Ausland und der Gestaltung dieser Hilfen beschützend und strukturierend angeknüpft, wobei auch die Belange der für die jungen Menschen verantwortlichen Auslandskoordinierenden berücksichtigt werden müssen. Andererseits wird das Ziel verfolgt, die Jugendlichen auf ihre Zeit nach der Hilfe vorzubereiten, die vor allem durch mehr Freiheiten und weniger Strukturierung bei gleichzeitigem Erfordernis zur eigenständigen Strukturierung geprägt ist. Diese Ambivalenz ließ sich aus den vom Projektteam durchgeführten Beobachtungen herausarbeiten.

Strukturieren, Sicherheit geben, Krisen vermeiden

Diese Anforderung knüpft unmittelbar an die Lebensrealitäten der jungen Menschen in den Projektstellen an und wird im Wesentlichen durch eine klare Tagesstrukturierung durch die Pädagog_innen gewährleistet. Zunächst legen die Pädagog_innen viel Wert auf eine transparente Gestaltung, sodass die Teilnehmenden wissen, was sie erwartet bzw. von ihnen erwartet wird. Insbesondere zu Beginn der ersten „Drehscheiben“-Woche wird den Teilnehmenden die Tages- und Wochenstruktur erläutert, die (Verhaltens-)Erwartungen an sie werden dargestellt und begründet und auch die Finanzierung und Finanzierungsgrenzen von Freizeitaktivitäten werden transparent gemacht. Die Pädagog_innen sind wesentlich verantwortlich für die Tages- und Programmplanung und informieren die Teilnehmenden im Laufe jeden Tages über den weiteren Ablauf, haben die Ruhezeiten im Blick und setzen diese durch, indem sie z.B. an die Bettruhe erinnern oder einzelne Teilnehmende morgens wecken. Sie haben den Überblick über die Finanzen und händigen den Teilnehmenden passende Teilsummen für den Einkauf aus oder zahlen direkt selbst die Eintritte für Freizeitaktivitäten. Die Einhaltung der Ämter, die die Teilnehmenden selbst festgelegt und zugeteilt haben, wird von den Pädagog_innen häufig – wenn auch nicht immer – überwacht, ggf. werden die Teilnehmenden an ihre Aufgaben erinnert.

Inwiefern hier das Handeln der durchführenden Pädagog_innen auch von den Erwartungen weiterer Beteiligter, beispielsweise der für die jungen Menschen Verantwortung tragenden Auslandskoordinierenden, beeinflusst wird, zeigt sich insbesondere in Konfliktsituationen, die über die Meinungsverschiedenheiten der Teilnehmenden untereinander hinausgehen. Das Handeln in diesen Situationen ist davon abhängig, inwiefern der Konflikt 1. lediglich die Teilnehmenden untereinander oder aber 2. weitere Akteur_innen wie z.B. die Auslandskoordinierenden betrifft. So wird im ersten Fall nach einer kurzen Aufarbeitung meist ein „Schlussstrich“ gezogen, sodass die Teilnehmenden wissen, dass der Konflikt

nun beigelegt ist und keine weiteren Konsequenzen für sie hat. Teilweise wird eine klare Aufforderung zur Verhaltensunterlassung ausgesprochen. Im zweiten Fall wird die Verantwortung an die Auslandskoordinierenden delegiert, die die Situation aufarbeiten und ggf. weitere Schritte unternehmen sollen, indem die relevanten Themen nach der Rückkehr in die Projektstelle aufgearbeitet bzw. reflektiert werden sollen³⁰. Exemplarisch soll im Folgenden eine solche Situation dargestellt werden, bei der ein Konflikt aufgearbeitet werden soll, der den Einflussbereich der Auslandskoordinierenden tangiert.

Anlass war ein Konflikt, der in der vorherigen „Drehscheibe“ aufkam und nun bearbeitet werden sollte. Konkret ging es darum, dass die Teilnehmenden abends Cannabis konsumiert haben. Somit betrifft der Konflikt zunächst auch alle Auslandskoordinierenden, von denen Jugendliche an der „Drehscheibe“ teilnehmen. Darüber hinaus handelt es sich bei der Thematik um eine, die potenziell für die gesamte Auslandsabteilung relevant ist und bei der perspektivisch eine einheitliche Linie zum Umgang in der „Drehscheibe“ und in den Verselbstständigungsapartments gefunden werden muss. Zur Aufarbeitung wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit dem Thema „Drogen“ auseinanderzusetzen und das Arbeitsergebnis vor allen Mitarbeiter_innen, also den Auslandskoordinierenden, den Mitarbeitenden in der Verwaltung und der Bereichsleitung, als Referat vorzustellen.

Bereits am Vortag der Beobachtung haben die Teilnehmenden sich mit dem Thema „Drogen“ auseinandergesetzt und erste Ideen formuliert. Nun soll aus diesen Informationen ein Referat entstehen. Zunächst werden weitere Aspekte des Themas im Dialog zwischen Pädagog_innen und Teilnehmenden erarbeitet, ein Jugendlicher A notiert die Inhalte an einer Flipchart. Der Pädagoge 1 weist ihn darauf hin, dass es besser sei, Stichpunkte zu formulieren und keine ganzen Sätze, worauf der Jugendliche A entgegnet, dass er dann vergesse, was er im Referat sagen möchte. Einige der Teilnehmenden äußern, noch nie oder sehr selten ein Referat gehalten zu haben. Auf die Frage des Jugendlichen A, ob die Erwachsenen noch etwas zu sagen haben, gibt der Pädagoge 1 den Tipp, dass man sicherer sei, wenn man gut vorbereitet ist und sie sich einen Plan machen sollten. Er schreibt Zahlen als Gliederungspunkte auf die Flipchart und benennt einige Inhalte, die sie berücksichtigen sollten. Die Teilnehmenden fangen an zu arbeiten: Sie teilen einzelne Gliederungspunkte auf und notieren dazu Informationen. Während einer kurzen Pause besprechen die Pädagog_innen untereinander das weitere Vorgehen, ein Pädagoge 2 regt an, selbst ergänzend zu der Gliederung der Teilnehmenden eine eigene zu erstellen. Dieses Vorgehen wird den Teilnehmenden mitgeteilt, sie haben 30 Minuten Zeit, dann werde geschaut, welche Gliederung besser sei. Die Pädagog_innen verlassen den Raum, die Teilnehmenden beginnen zu arbeiten, zwischendurch sind jedoch viele weitere Themen und Handlungen relevant, sodass der Arbeitsprozess häufig ins Stocken gerät. Rückfragen z.B. dazu, was überhaupt mit „Struktur“ gemeint sei und ob die Gliederung so in Ordnung sei, werden an die Beobachterin gerichtet. Es herrscht Unverständnis darüber, dass nun zwei Gliederungen erstellt werden. Nach 40 Minuten kommen die Pädagog_innen zurück in den Raum, die Teilnehmenden werden darum gebeten, ihre Gliederung vorzustellen. Sie gehen nach vorne

30 Inwiefern und wie dies tatsächlich erfolgt, kann aufgrund der Begrenzung der Beobachtungen auf die Zeit während der „Drehscheibe“-Wochen nicht abschließend geklärt werden. Es finden sich aber in den Äußerungen der Teilnehmenden und der Pädagog_innen Hinweise, dass die Aufarbeitung dieser Themen im Ausland nur in Einzelfällen so wie intendiert erfolgt. Als Grund kann die unzureichende Verschränkung zwischen Projektstelle und „Drehscheibe“ angenommen werden.

und erläutern die Gliederung. Teilnehmer B äußert, dass sein Auslandskoordinator gesagt habe, es wäre gut, am Ende darzustellen, was sie aus der Sache gelernt hätten. Pädagoge 1 entgegnet, dass die Gliederung noch nicht vollständig sei und Aspekte fehlen, die über die reine Informationsvermittlung hinausgehen und die Teilnehmenden persönlich betreffen, z.B. die Frage, wie sie sich in Zukunft abgrenzen könnten. Er hängt das von den Pädagog_innen erarbeitete Flipchart an die Wand. Dabei demonstriert er auch, welche Stimme und Körpersprache beim Vortragen angemessen wäre. Pädagoge 2 stellt die Gliederung vor und sagt, dies sei ein Beispiel, wie sie vorgehen können. Sie könnten bei einzelnen Punkten auch Beispielkarten erstellen, die sie auf den Tischen verteilen. Er weist darauf hin, dass die Teilnehmenden sich am Ende entschuldigen können, wenn sie möchten. Anschließend beginnen die Teilnehmenden, sich Notizen für ihre Themen zu schreiben. Pädagoge 2 fragt erneut nach, ob sie noch Beispielkarten erstellen möchten. Unter den Teilnehmenden herrscht Uneinigkeit darüber, wer nun was aufschreiben soll, einige Teilnehmende verlassen den Raum. Jugendlicher 3 entschließt sich dazu, nun einfach die Gliederung der Pädagog_innen abzuschreiben. Als er fertig ist, regt der Pädagoge 2 erneut an, dass nun noch Fazit und Feedback fehlten und sie sich noch entschuldigen können, wenn sie möchten. Pädagoge 1 kommt zurück in den Raum und stellt fest: „geht doch!“.

An diesem Beispiel wird eine recht produktorientierte Gestaltung deutlich, während der die Teilnehmenden zwar eigene Beispiele und Ideen selbst einbringen können, die Pädagog_innen aber ein klares Bild vom Ergebnis haben und die Teilnehmenden zu diesem hinführen. Sie steuern den Erarbeitungsprozess, indem sie Fragen stellen, Inhalte anregen und eine Vorgehensweise vorgeben. Entsprechend haben sie eine klare Vorstellung von einem „richtigen“ und einem „falschen“ Ergebnis. Die Teilnehmenden wiederum orientieren sich an den Erwartungen der Pädagog_innen, indem sie sich bei der Beobachterin ob der Richtigkeit der Gliederung vergewissern, Erwartungen der Auslandskoordinierenden mit einbringen, die Anregungen der Pädagog_innen annehmen und letztendlich die komplette Gliederung der Pädagog_innen übernehmen. Auch wenn die Referatserstellung auf verschiedenen Ebenen Lernanlässe für die Teilnehmenden bot, indem sie z.B. eigene Interessen zurückstellen mussten, sich untereinander absprechen und Ideen aushandeln mussten und teilweise erst einmal erfahren mussten, wie man Referate vorbereitet und hält, so stand doch das Arbeitsergebnis, nämlich die Präsentation vor den Mitarbeitenden der Auslandsabteilung, im Vordergrund. Insbesondere an der zweifachen Anregung des Pädagogen 2, sich am Ende entschuldigen zu können, wird deutlich, dass es nicht nur um die Aufarbeitung des Themas, sondern auch um die Besänftigung der übrigen Beteiligten geht. Eine Erklärung für dieses produktorientierte Vorgehen mit einer klaren Vorstellung vom Arbeitsergebnis ist, dass die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ aufgrund der Beteiligung weiterer Akteure in der Klärung der Konfliktsituation eingeschränkt waren. Die Tatsache, dass während der „Drehscheibe“ Drogen konsumiert wurden, betraf nicht nur die Gruppe, sondern hatte weiterreichende Folgen für die Hilfeplanung einzelner Teilnehmender und, unabhängig von dieser konkreten Gruppe, die weitere Ausgestaltung von IAM. Die „Drehscheibe“ als Erprobungsraum zu begreifen, in dem Verhalten ausprobiert werden kann, erfordert von der Organisation, bei fraglichen Aktivitäten der Teilnehmenden trotz dieser Spannungsverhältnisse geschlossen aufzutreten und nicht bei jedem vermeintlichen Fehltritt bzw. Konflikt das Konzept

in Frage zu stellen. Ist dies nicht gewährleistet, bleibt den durchführenden Pädagog_innen kaum etwas anderes übrig, als die „Drehscheibe“ so sehr zu strukturieren, dass die Idee der realitätsnahen Vorbereitung auf das Hilfeende und damit die eigene, diese Freiheiten gewährende, Arbeit nicht permanent in Frage gestellt wird. Durch diese starke Strukturierung wiederum bewegen sich die Freiheiten bzw. Erprobungsräume der Teilnehmenden in einem sehr engen Rahmen und entfernen sich immer weiter von den geforderten Realbedingungen. Entsprechend ist diese Dynamik zu weiten Teilen auf den Prozess der Organisationsentwicklung zurückzuführen, in dem sich gewisse Standpunkte und Vorgehensweisen bezüglich dieser Erprobungsräume und dem Umgang mit diesen erst noch entwickeln müssen. Die Notwendigkeit der hohen Strukturierung dabei auf die Bedarfe der jungen Menschen zurückzuführen, wäre daher zu kurz gedacht.

Freiheiten ermöglichen, Verselbstständigung unterstützen

Während die Pädagog_innen ihre Aufgabe als Strukturierende verfolgen, sind sie zugleich aufgefordert, den Jugendlichen Freiheiten zu ermöglichen, um sie bei ihrer Verselbstständigung zu unterstützen. Diese Anforderung resultiert aus dem Erfordernis, die jungen Menschen während der „Drehscheibe“ auf das Leben nach der IAM vorzubereiten. Die äußere Strukturierung, die soeben beschrieben wurde, soll möglichst reduziert werden und den Teilnehmenden mehr Freiheiten und damit auch Verantwortlichkeiten übertragen werden. Dies zeigt sich z.B. daran, dass viel Wert darauf gelegt wird, dass die Teilnehmenden untereinander anfallende Ämter verteilen und diese Planung einhalten bzw. bei einer retrospektiv ungerechten Verteilung neu aushandeln. Sie werden dazu angeregt, eigene Ideen bzgl. der Essensplanung und Freizeitgestaltung zu entwickeln und untereinander auszuhandeln. Die Pädagog_innen ermutigen die Teilnehmenden dazu, eigenständig Themen zu erarbeiten und Lernprozesse zu gestalten. So erhalten sie die Gelegenheit, sich selbstständig bei der Bank über Konten zu informieren und werden dabei dazu angeregt, eigene Annahmen selbst zu überprüfen. Insbesondere hinsichtlich der eigenen Zukunftsplanung appellieren die Pädagog_innen an die Eigenverantwortlichkeit der jungen Menschen, sich hinsichtlich der eigenen Interessen und Bedarfe zu informieren und auf diesem Wege die eigene Zukunft zu planen. Gleichzeitig werden bei Bedarf Zukunftsoptionen gemeinsam geklärt, die Pädagog_innen bieten ihre Unterstützung bei z.B. Ämtergängen und dem Ausfüllen von Formularen an, regen aber auch Gespräche zum gemeinsamen Ausloten der Perspektiven an. Während der Tagesablauf bezüglich der Erarbeitung der rückkehrrelevanten Themen überwiegend von den Pädagog_innen gestaltet wird, werden bei der Freizeit- und Abendgestaltung die Teilnehmenden aufgefordert, eigene Ideen zu äußern und umzusetzen. Je nach Wunsch der Teilnehmenden wird der Abend gemeinsam durch z.B. Spiele oder den Besuch eines Jugendtreffs gestaltet oder aber es werden Zeitkorridore für die Rückkehr der Jugendlichen in die „Drehscheibe“ vereinbart und sie können ihren Abend ohne die Aufsicht der Pädagog_innen gestalten. Freizeitaktivitäten im Nachmittagsbereich werden stets gemeinsam geplant und sie werden umgesetzt, sofern die Pädagog_innen als Budgetverantwortliche

dem zustimmen. Zugleich unterstützen sie die Interaktion der Teilnehmenden untereinander, indem sie Teilnehmende zur Interaktion mit anderen Teilnehmenden ermutigen und in Konflikten durch Vermittlungsangebote, Perspektivübernahmen und Angebote zur Emotionsregulation unterstützen. Gleichzeitig erwarten sie von den Teilnehmenden, dass diese zeitweilig ihre Bedürfnisse zugunsten der Gruppenaktivitäten und Bildungsangebote zurückstellen und ihre Meinung ehrlich äußern und im Rahmen von abendlichen Feedbackrunden artikulieren.

Als Kontrastfall zur oben beschriebenen Situation, in der die Pädagog_innen den Prozess stark beeinflussten, wird nun eine Szene beschrieben, in der weniger das Produkt, sondern der Erarbeitungs- und Reflexionsprozess im Vordergrund stand. Hierbei handelt es sich um eine thematische Auseinandersetzung im Kontext „Finanzen“. Der Unterschied zur o.g. Szene liegt vor allem darin, dass die genannten weiteren Akteur_innen (v.a. die Auslandskoordinierenden) nicht involviert waren:

Im Themenblock „Wohnen und Finanzen“ erhalten die Teilnehmenden den Auftrag, gemeinsam (aber ohne Pädagog_innen) zu einer Bank zu gehen, sich über Konten zu informieren, herauszufinden, welche Konditionen hierfür gelten und welche Unterlagen zur Kontoeröffnung benötigt werden. Bei der Bank schildern sie ihr Anliegen, eine Mitarbeiterin entgegnet, dass sie gerade keine Zeit habe und sie besser einen Termin vereinbart hätten. Sie gibt ihnen einen Flyer und sagt, dass sie ja später noch einmal vorbeikommen können. Zurück in der „Drehscheibe“ wird das Erlebte diskutiert, der Pädagoge ermutigt die Teilnehmenden dazu, sich in solchen Situationen nicht so schnell abzuwimmeln zu lassen, gerade wenn sie bereits arbeiten und für derartige Termine einen Urlaubstag nehmen müssen. Eine Teilnehmerin entgegnet, dass sie dann ja vorab anrufen und einen Termin vereinbaren könnte. Kurzerhand drückt der Pädagoge ihr sein Handy in die Hand und wählt die Nummer der Bank. Die Teilnehmerin schildert ihr Anliegen, der Mitarbeiter der Bank fragt nach, ob es sich um ein Schülerkonto handelt und stellt nach Blick in seinen Kalender fest, dass er keine freien Termine mehr hat. Nachdem die Teilnehmerin aufgelegt hat, wird die Situation reflektiert.

Deutlich wird an dieser Szene, dass nicht das Produkt, also die Informationen über Bankkonten, im Vordergrund stand, sondern vielmehr der Prozess gemeinsam fokussiert und reflektiert wurde. Die Erarbeitung bietet den Lernanlass, eigene Interessen zu formulieren und auch umzusetzen. Die Jugendlichen konnten ihre eigenen Annahmen überprüfen und weitere Vorgehensweisen überlegen. Dabei wird vermutlich davon ausgegangen, dass das Produkt des Lernanlasses, die Informationen über das Konto, notfalls auch auf anderem Wege eingeholt werden können.

Nachdem nun das Spannungsfeld zwischen dem Vorhalten von Strukturen und dem Ermöglichen von Freiheiten illustriert wurde, stellt sich die Frage, wie die Teilnehmenden dieses teilweise widersprüchliche Arrangement nutzen.

8.3.2 Aneignung der „Drehscheibe“ als Erprobungsraum durch die Teilnehmenden

Die „Drehscheibe“ soll den jungen Menschen einen Erprobungsraum für die Zeit nach der IAM bzw. Jugendhilfe bieten, in dem sie ausprobieren können, inwiefern ihr im Ausland erlerntes Verhalten auf andere Kontexte übertragbar ist, welche inhaltlichen und/oder zwischenmenschlichen Themen bis zur Rückkehr noch bearbeitet werden könnten, worauf sie sich während der verbliebenen Zeit vor der Rückkehr noch vorbereiten möchten und welche organisatorischen Schritte gegebenenfalls notwendig sind. Diese Erprobungsräume spiegeln sich zu einem großen Teil in den Anforderungen an das Konzept auf individueller Ebene wider (Kap. 4.3) und bieten sich sowohl im Gruppenleben und in der damit einhergehenden praktischen Vorbereitung auf ein selbstständigeres Leben als auch im öffentlichen Raum. Hinzu kommt die Notwendigkeit der Thematisierung der eigenen Hilfebiografie gegenüber unbekannten Personen sowie, durch beispielsweise Heimatbesuche vor den „Drehscheiben“-Wochen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit bzw. der eigenen Rolle im Herkunftssystem.

Erprobungsraum „Gruppe“

Leben unter Gleichaltrigen

Im Zuge ihres Aufenthalts in der „Drehscheibe“ sollen die Jugendlichen, die im Ausland teilweise wenig Kontakt zu Gleichaltrigen haben bzw. zumindest nicht direkt mit Gleichaltrigen zusammenleben, die Interaktion und das Leben in der Gruppe wieder erlernen bzw. auffrischen. Es erscheint daher interessant, den Blick auf die diesbezüglichen Vorgehensweisen der Jugendlichen und auf die Ausgestaltung sozialer Rollen (Aronson, Wilson & Akert 2008, 276) in der Gruppe zu richten: Wie gehen sie mit der Gruppensituation um? Inwiefern handeln sie Rollen aus? Stellen sie ihre eigenen Bedürfnisse zurück oder verfolgen sie vorrangig eigene Interessen? Unterstützen sie sich gegenseitig? Ergeben sich Situationen, in denen sie voneinander lernen? Um einer Antwort näher zu kommen, sollen an dieser Stelle zwei Situationen beispielhaft dargestellt werden, die sich im Alltag der „Drehscheibe“ ereigneten³¹.

Situation 1: Referat erarbeiten

Die erste dargestellte Situation („Referat erarbeiten“) wurde auf institutioneller Ebene bereits analysiert (Kap. 8.3.1), indem das Agieren der Pädagog_innen im Spannungsfeld des Strukturabbaus bzw. der Ermöglichung eines Erprobungsraums für die Teilnehmenden und der Notwendigkeit der produktorientierten Strukturierung durch die Involviertheit der Auslandskoordinierenden in die Konfliktthematik in den Blick genommen wurde. Da in dieser Situation jedoch auch die Gruppendynamik sehr anschaulich wird, soll sie an dieser Stelle erneut als Beispiel dienen, indem nun der Umgang der Jugendlichen mit der kurzzeitigen produktorientierten Freiarbeit und untereinander betrachtet wird.

Während der Erarbeitungsphase des Referates kommt es immer wieder dazu, dass einzelne Jugend-

31 In den Situationsbeschreibungen werden aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl aus Datenschutzgründen auch Einzelpersonen so anonymisiert, dass keine Rückschlüsse auf das Geschlecht der Person und damit auf die Person selbst möglich sind.

liche die Verantwortung für den Arbeitsprozess übernehmen, indem sie Vorschläge machen, was nun zu tun ist. Vorwiegend kommen diese Vorschläge und Anweisungen von einem_r Jugendlichen, der_die so mehr oder weniger die Führung übernimmt und versucht, die anderen zur schnellen Beendigung der Aufgabe zu motivieren, damit im Nachhinein mehr Zeit für andere Beschäftigung bleibt. Anweisungen oder Vorschläge für das weitere Vorgehen werden von den anderen Jugendlichen teilweise umgesetzt – zumindest beginnen sie mit einer Aufgabe, Arbeitsphasen werden jedoch häufig kurz im Anschluss wieder unterbrochen. Teilweise werden Anweisungen und Vorschläge aber auch ignoriert. So kommt es nicht dazu, dass eine Person allein über die Situation und über die anderen Jugendlichen bestimmt oder dass nur eigene Interessen verfolgt werden.

In den beobachteten 40 Minuten, in denen die Jugendlichen in Abwesenheit die Pädagog_innen arbeiten, äußern unterschiedliche Personen teilweise mehrfach, keine Lust auf die Arbeit zu haben, verlassen den Raum oder beschäftigen sich mit anderen Themen (bspw. planen zwei Teilnehmende nebenbei das Mittagessen). Diese Dynamik führt dazu, dass alle Beteiligten sich im Prozess mindestens einmal ungerecht behandelt fühlen, weil die anderen nach eigenem Empfinden zu wenig zum Arbeitsprozess beitragen.

Insgesamt scheint die Gruppe jedoch eher zusammen als gegeneinander zu arbeiten. Die Teilnehmenden wissen in der protokollierten Situation immer, wer sich gerade warum wo befindet. Wenn sich jemand von der Gruppe entfernt oder im Raum am Gruppengeschehen nicht beteiligt ist, scheint dies eher von dem_der Jugendlichen selbst auszugehen als Folge von Ausgrenzung zu sein. Obwohl teilweise Aufgaben an andere abgegeben werden, weil ein_e Teilnehmer_in gerade keine Lust hat, mitzuarbeiten, werden immer wieder Motivationsversuche gestartet und die Teilnehmenden übernehmen zeitweise die Verantwortung für den Erarbeitungsprozess – wenn auch nur kurzfristig durch einen Appell zur Weiterarbeit (z.B. in Form eines Vorschlags, dass sich alle Beteiligten auf einem eigenen Zettel Notizen machen sollen und dann gesammelt wird). Die Jugendlichen geben sich – jedoch vor allem im Beisein der Pädagog_innen vor und nach der unbeaufsichtigten Gruppenarbeitsphase – gegenseitig Feedback und versichern sich untereinander, ob sie Aufgaben gut oder korrekt erledigen.

Aus einer weiteren Beobachtung einer anderen Gruppe soll nun ebenfalls eine Situation exemplarisch betrachtet werden.

Situation 2: Einkaufen

Die Jugendlichen haben im Vorfeld gemeinsam mit den Pädagog_innen den Essensplan für die kommende Woche aufgestellt, sich überlegt, welche Zutaten für welches Gericht benötigt werden, und sollen auf dieser Grundlage nun den Wocheneinkauf erledigen. Sie bekommen dafür einen Geldbetrag ausgehändigt und tätigen den Einkauf alleine (in Begleitung der beobachtenden Person, die sich jedoch aus dem Geschehen zurückhält).

Ein_e Teilnehmer_in (TN 1) übernimmt während des Einkaufs deutlich die Führung der Gruppe. Er_Sie hat den Überblick über die Einkaufsliste, behält die Finanzen im Blick, schickt die beiden anderen Teilnehmenden durch den Laden. Dabei weist TN 1 diese mehrfach auf ihre Unzulänglichkeiten hin – die beiden anderen Teilnehmenden ignorieren diese Kommentare weitgehend und gehen auf Provokationen lediglich durch Augenrollen oder Kopfschütteln ein. Es wird jedoch auch eine Situation beschrieben, in der ein gemeinsamer Aushandlungsprozess darüber stattfindet, ob sich ein Lebensmittel, das es in den jeweiligen Gastländern der Jugendlichen nicht gibt, geleistet werden oder lieber auf eine günstigere Alternative zurückgegriffen werden soll. Als wiederum eine_r der Teilnehmenden (TN 2) allein mit dem Wagen an der Kasse steht, wartet er_sie, anstatt auszuräumen, darauf, dass TN 1 wiederkommt und auch diese Tätigkeit übernimmt. Ob es sich dabei um Resignation, Angst vor Rückmeldung zu eigenen Fehlern, Lustlosigkeit oder nicht empfundene Notwendigkeit handelt, ist hier nicht einschätzbar.

Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Situation steht hier eine Person deutlich im Mittelpunkt. Wie in der anderen Gruppe übernimmt diese Person die Verantwortung für den beschriebenen Prozess, dies erfolgt jedoch weniger motivierend und weniger auf ein Gruppenziel ausgerichtet als eher kommandierend oder belehrend. Diese Dynamik scheint sich in weiteren Situationen fortzusetzen. In anderen Beobachtungsprotokollen werden durchaus Situationen beschrieben, in denen Teilnehmende gegenüber anderen Teilnehmenden Unterstützungsbedarf äußern und diesem nachgekommen wird (z.B. äußert ein_e Jugendliche_r, beim Kochen Unterstützung zu benötigen, woraufhin ein_e andere_r sofort Unterstützung zusagt). Jedoch wird auch deutlich mehr Unverständnis gegenüber Verhaltensweisen anderer Teilnehmender geäußert als in der zuerst beschriebenen Gruppe. Eventuell liegt dieser Eindruck darin begründet, dass ein_e Teilnehmer_in durch sein_ihr sehr extrovertiertes Verhalten derart im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (und damit der Beobachtungsprotokolle) steht, dass Verhaltensweisen und Aktionen der anderen Teilnehmenden in den Hintergrund rücken.

Inwiefern es sich bei den beobachteten Gruppensituationen bei den Teilnehmenden um soziale Rollen handelt, die lediglich in von Pädagog_innen strukturierten Programmbestandteilen eingenommen werden, oder ob sie sich auch in informellen Freizeitsituationen bestätigen, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, da in diesen Situationen die Beobachter_innen nicht anwesend waren.

Festgehalten werden kann abschließend, dass die jungen Menschen in der „Drehscheibe“ nach teilweise langer Zeit im 1:1-Kontext üben können, in Gruppenkontexten zurecht zu kommen bzw. – in einigen Fällen – diese auszuhalten. Es gibt aufgrund des umfangreichen Programms tagsüber wenige Möglichkeiten, sich der Gruppe zu entziehen. Im Bedarfsfall nutzen die Jugendlichen z.B. die Gelegenheit, sich mit dem Handy zu beschäftigen und sich damit abzugrenzen, alleine eine Zigarette zu rauchen oder Pausen im eigenen Zimmer zu verbringen. Entgegen der den Teilnehmenden häufig zugeschriebenen „Gruppenunfähigkeit“, wurde in den beobachteten Situationen in den meisten Fällen deutlich, dass alle Teilnehmenden als Teil der Gruppe agieren und sich als dieser zugehörig erleben konnten³².

Einhalten von Regeln im Setting „Drehscheibe“

Im Sinne des Phasenmodells nach Witte (2009, 247) kann die „Drehscheibe“ als Erweiterung der Mikrosysteme außerhalb des Betreuungssettings beurteilt werden, in dem die Übernahme der im Betreuungssetting erlernten Lebensrealität erprobt werden kann. Herausfordernd dabei ist, dass sich die Regeln und auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten nach Aussage der Jugendlichen in einigen Fällen stark unterscheiden und sie sich daher eher umstellen als die aus dem Betreuungssetting bekannten Regeln „lediglich“ übertragen müssen. Teilweise haben die Teilnehmenden die Gelegenheit, gemeinsam Regeln für ihren Aufenthalt festzulegen. Sie erteilen sich beispielsweise selbst Alkohol- und Drogenverbot, ein Handyverbot während themenbezogener Programmpunkte, ein Rauchverbot innerhalb des Hauses und sie können die abendliche Rückkehrzeit mitdiskutieren. Da die Bedeutung der Regeleinhaltungen im Rahmen der „Drehscheibe“ häufig thematisiert wurde, soll dieser Aspekt hier dargestellt werden, auch wenn kritisch zu hinterfragen ist, inwiefern eine bloße Anpassung an die Regeln zielführend für die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit ist.

Insgesamt halten sich die jungen Menschen in beobachteten Situationen, bis auf gelegentliche Unpünktlichkeit und einige wenige im nächsten Abschnitt näher beschriebenen Zwischenfälle, an die geltenden Regeln. Die von den Pädagog_innen häufig vorausgesetzte Pünktlichkeit wird von den Jugendlichen gegenüber den Pädagog_innen vielfach ebenfalls eingefordert. Halten sie sich nicht daran, wird sich lautstark über Ungerechtigkeit beschwert. Ob dieses überwiegende Einhalten der geltenden Regeln allerdings bestätigt, dass die Jugendlichen sich mit den im Betreuungssetting neu erlernten Normen und Regeln des Zusammenlebens im Vergleich zur vorherigen Lebenssituation identifizieren, muss an dieser Stelle kritisch betrachtet werden. Viele der Teilnehmenden haben bereits vor der IAM sehr viele Stationen im Jugendhilfesystem durchlaufen und mussten sich daher im Laufe ihres Lebens häufig an die Regeln unterschiedlicher (Heim-)Gruppen halten. Deutlich wird hier also lediglich, dass die jungen Menschen in der Lage sind, Regeln einzuhalten, wenn dies von ihnen erwartet wird. Ob das bedeutet,

32 Ein Unterschied scheint hier zu bestehen zu den Jugendlichen, die sich bereits nach der ersten Teilnahme an der „Drehscheibe“ gegen das Angebot entschieden haben. Diese Jugendlichen scheinen, zumindest nach oberflächlicher Beobachtung, weniger stark in die Gruppe integriert zu sein. Die Gründe hierfür können vielfältig sein (z.B. Gruppendynamik im Kennenlernprozess, grundsätzliche Zurückhaltung des_der Jugendlichen bis hin zu Exklusionsprozessen) und eine Kausalität hieraus abzuleiten wäre kaum zulässig.

dass sie außerhalb des Hilfesystems einen an solchen Regeln und Konventionen orientierten Alltag aufbauen können, könnte nur anhand von offeneren, weniger durch Pädagog_innen strukturierten Alltagssituationen beurteilt werden³³.

Ein weiterer Erprobungsraum der Regeleinhaltung eröffnet sich den Teilnehmenden bei Besuchen von Institutionen außerhalb des Betreuungssettings (Bildungseinrichtungen, Ausstellungen, Bank, Versicherungsunternehmen) oder bei Erledigungen, die in der Stadt zu tätigen sind. In diesen Situationen wird von Seiten der Pädagog_innen von den Jugendlichen sozial angemessenes Verhalten (häufig gemessen an expliziten und impliziten Verhaltensregeln, die von den Pädagog_innen ausgehen) erwartet. Erwartet wird zum Beispiel, dass sie sich am Programm interessiert zeigen, indem sie sich „nach vorne setzen“, um aufmerksam einem Vortrag zu folgen, oder indem sie Rückfragen stellen. In den meisten Fällen entsprechen die Jugendlichen auch hier den Erwartungen. Sind sie am Programm (augenscheinlich oder rückwirkend bestätigt) weniger interessiert, verhalten sie sich trotzdem im Sinne der Pädagog_innen angemessen. So übernimmt etwa ein_e Teilnehmer_in die Kommunikation mit dem_der Vortragenden, wenn er_sie bemerkt, dass andere Gruppenmitglieder sich auf die Mitarbeit nicht einlassen, die Jugendlichen tun so, als würden sie sich Notizen machen, um der diesbezüglichen Anforderung scheinbar zu entsprechen oder sie folgen einem Ausstellungsgang betont langsam, um möglichst viel Zeit dafür zu benötigen. Für dieses an den Regeln orientierte Verhalten werden sie teilweise von Vortragenden gelobt, was zeigt, dass die Strategien aufgehen und in diesen Fällen eher Wert auf das Einhalten sozialer Normen gelegt wird als auf wahre Beteiligung.

Erproben des eigenverantwortlichen Umgangs mit „verlockenden“ Situationen

Mit der „Drehscheibe“ ist neben strukturierter Rückkehrvorbereitung auch intendiert, dass die jungen Menschen wieder mit ihrer früheren Lebensrealität, die z.B. Alkohol-, Zigaretten- oder Drogenkonsum beinhaltete, konfrontiert werden. Dazu gehört auch, dass sie durch räumliche Nähe zu ihrem Herkunftsmilieu (intendiert sind z.B. Heimatbesuche vor den „Drehscheiben“-Wochen) eine zeitweise Rückkehr dorthin erproben können. Auch die Nähe zur Stadt im Gegensatz zum Leben in den Projektstellen, die sich häufig im ländlichen, strukturschwachen Raum befinden, bietet Gelegenheiten, die im Ausland nicht vorhanden sind. Die Jugendlichen können in den „Drehscheiben“-Wochen nun erproben, ob sie den vorhandenen Verlockungen nachgehen bzw. die im Gegensatz zum Betreuungsstandort im Ausland häufig größeren Freiheiten ausnutzen, oder ob sie dies nicht tun. In allen Gruppen wurde auf die eine oder andere Weise Verlockungen nachgegangen. Teilweise wurde im Gruppenkontext während der abendlichen Freizeit gemeinsam Alkohol oder Cannabis konsumiert, teilweise entfernten sich Jugendliche einzeln oder zu zweit tagsüber oder auch nachts von der Gruppe, um sich mit Partner_innen zu treffen oder sich piercen zu lassen. Die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ werden durch ihre Reaktion auf diese Si-

33 Die Beobachtungen beschränkten sich größtenteils auf die Zeit während der Angebote der „Drehscheibe“ im Zeitraum zwischen maximal 8 Uhr und 20 Uhr, eine Rund-um-die-Uhr-Beobachtung wird aus ethischen Gründen zurückgewiesen.

tuationen dem Konzept, in welchem die „Drehscheibe“ als relativ freier Erprobungsraum gedeutet wird, zunächst gerecht – nicht den Regeln entsprechende „Vorfälle“ werden vor Ort thematisiert und reflektiert (vgl. Kap. 8.3.1). Allerdings tragen sie nicht die alleinige Verantwortung und müssen alle „Vorfälle“ an die zuständigen Auslandskoordinator_innen weiterleiten, denen die schlussendliche Beurteilung der Situation mit Blick auf den Verlauf der Gesamtmaßnahme obliegt. Es ist also nicht garantiert, dass zunächst nicht geahndeter Alkohol- oder Drogenkonsum auch wirklich ohne schwerwiegendere Folgen bleibt, da teilweise richterliche Beschlüsse oder Hilfeplanziele diese nach sich ziehen. In diesem Sinne kann die „Drehscheibe“ als eingeschränkter Erprobungsraum gedeutet werden, in dem zwar mehr Freiheiten bestehen und genutzt werden können, die Nutzung allerdings nach dem in der IAM geltenden Maßstab bewertet wird. Der Erprobungsraum scheint im Endeffekt der Erfassung zu dienen, inwiefern die Teilnehmenden den sich ihnen bietenden Gelegenheiten widerstehen können.

Erprobungsraum „(praktische) Verselbstständigung“

Haushaltstätigkeiten

Ein Erprobungsbereich, der in der Ausgestaltung der Projektwochen am ehesten einer praktischen Vorbereitung auf das Leben nach der Jugendhilfe nahekommt und gleichzeitig im Sinne eines Zusammenlebens notwendig erscheint, ist die Erledigung von Haushaltstätigkeiten. Dazu gehören, wie oben beschrieben, insbesondere die gemeinsame Essensplanung und die Verteilung anderer anfallender Dienste (kochen, spülen, abtrocknen, fegen, Bad putzen). Die Teilnehmenden erledigen die Dienste größtenteils ohne Anleitung oder Anweisung, achten aber strikt darauf, dass jede_r die ihm_ihr zugeordneten Dienste einhält. Sowohl die Nichterledigung als auch ein nicht abgesprochenes Übernehmen von Diensten wird von einigen Teilnehmenden deutlich kritisiert.

Die am häufigsten beobachtete Erprobungssituation ist das Kochen, was die Jugendlichen oftmals ganz ohne Begleitung oder Anleitung durch die Pädagog_innen übernehmen. Viele können ohne Rezept die ausgewählten Speisen zubereiten und verfolgen dabei gelernte und verinnerlichte Strategien. Sind sie sich unsicher, finden sie sich teilweise in Teams zusammen, in denen sie sich gegenseitig beraten, oder werden durch Pädagog_innen unterstützt.

Einen (wenn auch eingeschränkten) Übungsraum im Umgang mit Finanzen schaffen die Pädagog_innen dadurch, dass die Jugendlichen Wocheneinkäufe in Eigenregie erledigen: Nachdem vorher gemeinsam besprochen oder in Eigenregie mit dem Handy recherchiert wurde, was für die geplanten Speisen benötigt wird, bekommen die Jugendlichen einen – allerdings bereits vorher überschlagenen – Geldbetrag ausgehändigt, mit dem sie den Einkauf tätigen sollen. Einige Jugendliche zeigen sich dabei sehr routiniert, rechnen im Kopf bereits die ungefähre Summe zusammen und haben so im Blick, welche Lebensmittel ggf. das Budget überschreiten.

Das (gemeinsame) Erledigen von Haushaltstätigkeiten bietet, neben der durch Notwendigkeit bedingten alltäglichen Routinen, auch Lernchancen, wenn die Jugendlichen voneinander oder von Pädagog_in-

nen beispielsweise neue Koch- oder Putzstrategien erfahren. Wie in Kap. 4.2.2 aufgeführt, kommt der praktischen Verselbstständigung im Übergang zwar eine wichtige, aber keinesfalls die einzige Rolle zu. Die Beobachtungen bestätigen, was auch bei Herath-Schugsties (1989, 99), Strahl & Thomas (2014, 134) und Sierwald et al. (2017, 17) bereits anklang: Für die meisten jungen Menschen scheint das Erledigen von Haushaltstätigkeiten nicht die größte Herausforderung im Übergang darzustellen. Viele äußern, solche Tätigkeiten auch in den Betreuungsstellen im Ausland durchzuführen, andere wiederum müssen dort im Haushalt gar nicht helfen und können daher den Erprobungsraum in der „Drehscheibe“ für sich nutzen.

Freizeitgestaltung

Obwohl die Projektwochen zu einem großen Teil mit themenbezogenen Programmpunkten gefüllt sind, stehen zum einen Zeiträume für gemeinsame, zum Programm gehörende Freizeitaktivitäten und zum anderen, insbesondere in den Abendstunden, Zeiträume zur Verfügung, die die Jugendlichen selbst gestalten können.

Die gemeinsamen Programmpunkte sind teilweise verbunden mit Freizeitaktivitäten im Nachmittagsbereich, für die zu Beginn der Woche gemeinsam Ideen gesammelt werden, über deren Für und Wider gemeinsam diskutiert und über deren Umsetzung von den Pädagog_innen entschieden wird (Kap. 8.3.1). Die Verantwortung für die Gestaltung der Abendstunden liegt grundsätzlich bei den Teilnehmenden, wobei teilweise auch Pädagog_innen des Nachtdienstes Vorschläge machen, die diskutiert werden. Häufig verlassen die jungen Menschen abends das Gelände und verbringen ihre Freizeit in der Stadt, sollen aber dann pünktlich zum vereinbarten Zeitpunkt wieder vor Ort sein. Diese eigenständigen Ausflüge und die dort stattfindenden Aktionen wurden, um den Jugendlichen „Beobachtungsfreiheit“ einzuräumen, nicht beobachtet. Darüber hinaus berichten einige Teilnehmenden, dass sich Teile der Gruppe oder aber auch die geschlossene Gruppe nachts „rausgeschlichen“ habe, um die nähere Umgebung zu erkunden. Teilweise wurde bei diesen Gelegenheiten gemeinsam Alkohol konsumiert oder einzelne Teilnehmende trafen sich mit Freund_innen, mit denen sie sich vorab und ohne es mit den Pädagog_innen abzusprechen verabredet hatten.

Trotz der Gelegenheiten zur abendlichen Freizeitgestaltung und der gemeinsamen Freizeitplanung während der „Drehscheiben“-Wochen äußern einige Teilnehmende, sich bezüglich der Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Freizeit nach der Rückkehr aus dem Ausland unsicher zu sein. Auch aus den Themenbereichen, die Sievers & Thomas (2016) aus Workshops und Recherchen erarbeiteten (2016, 17f), geht hervor, dass viele Care Leaver nach Verlassen des Hilfesystems Probleme damit haben, ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten, wenn diese nicht durch pädagogische Angebote strukturiert wird. Vor diesem Hintergrund macht das Planen einer Freizeitwoche mit Reisen und gemeinsamem Programm Sinn, wenn es um das Einüben von Reiseplanung und um Finanzierungsmöglichkeiten möglicherweise kostenintensiverer Freizeitbeschäftigungen geht. Für die letztendliche Alltagsgestaltung in einem Kon-

text außerhalb einer Gruppe oder Jugendhilfeeinrichtung scheint die völlig freie Möglichkeit der Abendgestaltung jedoch der wichtigere Erprobungsraum zu sein. Eine mögliche Ergänzung wäre, gemeinsam mit Jugendlichen und Pädagog_innen tatsächliche Möglichkeiten der unstrukturierten und kostengünstigen/-freien Freizeitgestaltung zu diskutieren und diese im Rahmen der Projektwochen, jedoch ohne Beisein der Pädagog_innen, auszuprobieren.

Regelung von bürokratischen Angelegenheiten

Neben der oben beschriebenen Aufgabe zur selbstständigen Informationsbeschaffung über die Möglichkeiten einer Kontoeröffnung (Kap. 8.3.1: zweite Situationsbeschreibung) bietet der Aufenthalt in der „Drehscheibe“ für die Jugendlichen die Gelegenheit, tatsächlich im Hinblick auf die Rückkehr aktiv zu werden. So eröffnen einige Teilnehmenden während des Projekts bereits Konten oder schließen Versicherungen ab. Einige Teilnehmende nahmen während der „Drehscheibe“ vorbereitende Termine beim Jobcenter wahr oder informierten sich bspw. über die Möglichkeiten zur Ausbildungsbeihilfe. Dabei werden einige der Termine auf Anregung der Pädagog_innen vereinbart, die beratend zur Seite stehen, wenn sie Fragen haben.

Im Themenblock „Berufsvorbereitung“ hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, ein simuliertes Vorstellungsgespräch zu führen. Diese Möglichkeit zu haben wurde von vielen Teilnehmenden positiv aufgenommen. Sie äußerten, dadurch nun eine generelle Vorstellung von Bewerbungsgesprächen zu haben – für viele war diese Simulation das erste Bewerbungsgespräch – oder auch auf mögliche Fragen nach dem Grund der Bewerbung bei gerade diesem Unternehmen oder nach der eigenen Biografie, beispielsweise dem Grund des Auslandsaufenthalts, vorbereitet zu sein. Erweitert wurde dieser Erprobungsraum dadurch, dass einige Teilnehmer_innen während der Projektwochen zu „echten“ Bewerbungsgesprächen eingeladen waren und diese wahrgenommen haben.

Verbalisieren der eigenen Biografie

Die „Drehscheibe“ ist ein Ort, an dem junge Menschen die Gelegenheit haben, sich mit anderen jungen Menschen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, über die eigene Biografie auszutauschen. Diese Gelegenheit wird von vielen Teilnehmenden genutzt: Sie unterhalten sich im informellen Rahmen sowohl untereinander als auch mit den Pädagog_innen oder den Beobachter_innen und erzählen von Begebenheiten in den Projektstellen, aber auch von ihren Erfahrungen in anderen Hilfeeinrichtungen oder ihrem Leben außerhalb von Jugendhilfeeinrichtungen.

Im Laufe der Projektwochen kommt es zudem häufiger zu Situationen, in denen die Jugendlichen sich selbst anderen (unbekannten, nicht über die IAM informierten) Menschen vorstellen oder ihre Anwesenheit anderen erklären müssen (beispielsweise beim Besuch eines Berufskollegs). Dabei sind sie mit der Frage konfrontiert, ob sie ihre eigene Hilfebiografie (also die momentane Rückkehrvorbereitung aus IAM) gegenüber fremden Menschen thematisieren möchten oder nicht. In vielen beobachteten Situatio-

nen wählen die Jugendlichen selbst die Thematisierung der Auslandsmaßnahme und stellen sich vor, indem sie u.a. das Land nennen, in dem sie gerade wohnen. Auch wurde seitens der Jugendlichen kein Protest bzw. keine kritische Rückmeldung gegenüber den Pädagog_innen festgehalten, wenn diese die Hilfebiografie der Jugendlichen gegenüber fremden Personen öffentlich machen, indem sie beispielsweise dazu auffordern, dass sich die Jugendlichen mit dem Land, in dem sie gerade leben, vorstellen. Das Angebot eines Pädagogen, im Notfall einzugreifen und den jungen Menschen eine Antwort auf für sie unangenehme Fragen abzunehmen, wird – zumindest in den beobachteten Situationen – nicht angenommen.

Während einzelner Programmpunkte (beispielsweise im Anschluss an die simulierten Bewerbungsgespräche im Themenblock „Berufsvorbereitung“) kommt es dazu, dass junge Menschen darüber besorgt sind, inwiefern sich die vielen im Lebenslauf vermerkten Schulwechsel negativ auf die Chancen auswirken könnten, eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Außerdem wird darüber diskutiert, wie die Teilnahme an einer IAM in Bewerbungsgesprächen thematisiert werden könnte, ohne gleich negativ bewertet zu werden. Diese Punkte wurden in nicht beobachteten Situationen ggf. mit den Pädagog_innen und in der Gruppe reflektiert.

Abgesehen von den zuletzt aufgeführten Sorgen gehen die jungen Menschen augenscheinlich offen mit ihrer Hilfebiografie um und thematisieren diese teilweise auch gegenüber fremden Personen. Möglicherweise liegt dies jedoch daran, dass alle beobachteten Situationen im Kontext des Projekts stattfanden und die Jugendlichen sich zumindest dadurch in einem Rahmen befanden, in dem Stigmatisierung oder Ausgrenzung aufgrund der Hilfebiografie als unwahrscheinlich eingeschätzt wird.

8.3.3 Zusammenfassung

Für die jungen Menschen bietet der Aufenthalt in der „Drehscheibe“ Erprobungsräume, die auf unterschiedliche Weise genutzt werden können. Dadurch, dass sie jeweils eine ganze Woche in einer Kleingruppe zusammenleben, die durch das umfangreiche Programm der Projektwochen die meiste Zeit zusammen verbringt, üben die jungen Menschen in erster Linie das Aushalten von Gruppenkontexten. Es gibt wenige Möglichkeiten, sich während des Programms dem Gruppenkontext zu entziehen. Insgesamt scheinen die meisten Jugendlichen mit dieser Situation jedoch gut umgehen zu können, es gibt beispielsweise eher selten Konflikte und wenige Situationen, in denen der Gruppenkontext prinzipiell gemieden wird. Sie erleben die Gruppensituation zwar teilweise als anstrengend, können aber gleichzeitig ihre Rolle in der Gruppe finden und die Gruppe auch als positiven Kontext wahrnehmen und zeigen damit, dass ein großer Teil der Sorgen um mangelnde Gruppenfähigkeit in der „Drehscheibe“ weniger notwendig scheint. Weiterhin sind die jungen Menschen, wie beschreiben, teilweise mit anderen Regelsystemen konfrontiert als in ihren Projektstellen im Ausland. Veränderte Regeln bedeuten jedoch nicht in jedem Fall mehr Freiheiten: Wie oben aufgezeigt, fühlen sich einige Jugendliche in den Projektstellen eigenständiger. Bis auf wenige Verstöße passen sie sich an die geltenden Regeln an. In allen Gruppen

werden der Gruppenkontext und die gegebenen Möglichkeiten in Deutschland (z.B. Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln, Nähe zur Stadt) für „jugendtypisches“ Verhalten genutzt.

Den Erprobungsraum „praktische Verselbstständigung“ können einige Teilnehmer_innen nutzen, um Neues zu lernen oder ihre Fähigkeiten zu erweitern, für andere bedeuten die vorgesehenen Haushaltstätigkeiten eher eine Anwendung alltäglicher Routinen. Wie oben bereits erwähnt (Kap. 8.2), wurden inhaltliche Aspekte (Kontoeröffnung, Informationen zu Versicherungen, Bewerbungstraining) im Hinblick auf die spätere Selbstständigkeit von den Teilnehmenden positiv wahrgenommen, hier bestand sogar teilweise der Wunsch nach mehr Informationen oder (selbstständigen) Erprobungsgelegenheiten.

Erweitert werden könnten die Erprobungsräume im Rahmen der „Drehscheibe“ jedoch durch

- eine stärkere Fokussierung alltäglicher Möglichkeiten der Freizeitgestaltung: Bisher gab es diese Möglichkeit bereits in den Abendstunden, weiterführend könnte den jungen Menschen die Gelegenheit gegeben werden, beispielsweise den Fragen nachzugehen, wie die eigene Freizeit nach der Rückkehr mit ggf. geringem Budget gestaltet werden kann, welche Möglichkeiten es für junge Erwachsene gibt, neue Menschen kennenzulernen etc..
- weniger strukturierte Gruppensituationen: Während der Projektwochen hatten die jungen Menschen die Gelegenheit, ohne pädagogische Begleitung in der Gruppe etwas zu erledigen oder zu erarbeiten. Diese Situationen könnten vermehrt initiiert werden, um den Erprobungsraum vom „Aushalten von Gruppenkontexten“ hin zum wirklichen Auseinandersetzen mit und Arbeiten in der Gruppe zu erweitern.
- Strukturabbau, um die Freiheiten, die mit dem Aufenthalt in Deutschland einhergehen, zu einem wirklichen Erprobungsraum zu machen, der mehr als das Einhalten von Regeln umfasst.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle noch einmal das Spannungsfeld aufgegriffen werden, in dem sich die Pädagog_innen und Jugendlichen in der „Drehscheibe“ befinden (Kap. 8.3.1): Das Herstellen „wahrer“ Erprobungsräume ist nur stark eingeschränkt möglich, wenn die Gefahr besteht, dass jugendtypische Verhaltensweisen der Teilnehmenden als Fehlritte oder Regelverstöße gewertet werden und durch die Verzahnung der Auslandsmaßnahmen mit anderen Hilfesystemen (z.B. dem Jugendstrafrecht) dazu führten, dass diese Fehlritte Konsequenzen für die Jugendlichen nach sich ziehen.

8.4 Zukunftspläne der Teilnehmenden

Eine konzeptuelle Anforderung ist es, die Teilnehmenden der „Drehscheibe“, falls von ihnen gewünscht, bei der Planung ihrer Zukunft zu unterstützen. Dies setzt auf struktureller Ebene voraus, dass z.B. als notwendig erachtete und von den jungen Menschen gewünschte Anschlusshilfen seitens der zuständigen Jugendämter gewährt werden. Daher wird zunächst betrachtet, welche Erfahrungen die Pädagog_innen des Wellenbrecher e.V. bisher mit der Organisation von Anschlusshilfen gesammelt haben³⁴. Anschließend wird auf individueller Ebene betrachtet, wie die Teilnehmenden während der „Drehscheibe“ Zukunftsvorstellungen entwickeln. Besonders betrachtet werden die Bereiche „Wohnen“ und „Arbeit/Ausbildung“ sowie die von den Jugendlichen geäußerten Hoffnungen, Sorgen und Ängste, die mit dem Hilfeende und der Rückkehr nach Deutschland verbunden sind.

8.4.1 Herausforderung der Weiterbegleitung nach Ende der IAM

Die Auslandskoordinierenden schildern bezüglich ihrer Erfahrungen mit der Hilfeplanung nach Rückkehr nach Deutschland und ggf. notwendigen Anschlusshilfen Herausforderungen, die sich auch in der Fachliteratur der letzten Jahre wiederfinden (z.B. Sievers, Thomas & Zeller 2015). Sie berichten von einer meist recht ungewissen Planung, sodass sich die Ideen der Auslandskoordinierenden bzgl. Anschlusshilfen aufgrund der Bewilligungspraxis der Jugendämter oft nicht umsetzen lassen. Deutlich werden hier regionale Unterschiede bei der Bewilligung von Anschlusshilfen, insbesondere nach § 41 SGB VIII (s. hierzu auch Nüsken 2008): Während einige Jugendämter die Hilfen langfristig planen und Anschlusshilfen schon ein Jahr vor Ende der IAM konzeptualisieren, ist bei einigen Jugendlichen wenige Monate vor avisiertem Hilfeende noch nicht einmal klar, ob die IAM ggf. noch verlängert wird. Dies birgt für die Pädagog_innen, besonders aber für die jungen Menschen eine absolute Ungewissheit über die Zukunft. Ebenso praxisfern werden die langen Wartezeiten bei Anschlusshilfen eingeschätzt. Es komme gerade bei Einrichtungen im Bereich des SGB XII oftmals zu mehrmonatigen Wartezeiten:

WENN ein Platz angeboten wird. „In nem dreiviertel Jahr können Sie nochmal anrufen.“ Das ist im Rahmen von Jugendhilfe ne Zeitspanne [...] da liegen zwei Hilfepläne dazwischen und dreihundert Krisen.

Kritisch hinterfragt wird ebenso das Spannungsfeld zwischen einer notwendigen aktuellen Hilfebedürftigkeit auf der einen Seite und der Bedingung der Mitwirkung der jungen Menschen auf der anderen. Oftmals absolvieren auch die jungen Menschen, die einen großen Hilfebedarf nach Hilfeende haben, aufgrund des engen Rahmens der IAM eine als positiv bewertete Maßnahme. Der dennoch noch bestehende Hilfebedarf (v.a. im Sinne von Anschlusshilfen nach SGB XII) wird aufgrund der positiven Entwicklungen von den Jugendämtern bzw. der Eingliederungshilfe verkannt. Oftmals ist kaum vorhersehbar, wie

³⁴ Da trägerseitig bisher noch wenige Erfahrungen bspw. bzgl. des Übergangs in Schule/Ausbildung oder eigenen Wohnraum in der Region vorliegen, werden diese hier nicht dargestellt.

die jungen Menschen nach ihrer Rückkehr nach Deutschland ihr Leben bewältigen, eine als erfolgreich bewertete IAM ist kein Garant für einen problemlosen Übergang. Andererseits ist gerade das Erfordernis der Mitwirkungspflicht bei der Zielgruppe von IAM schwer erfüllbar und Hilfen werden in der Erfahrung der Auslandskoordinierenden im Falle einer als mangelhaft bewerteten Mitwirkung (z.B. kein Erscheinen zu verabredeten Terminen) eingestellt (s. auch Sievers & Thomas 2014). Auf dieser Grundlage scheinen weiterführende Hilfen nach Ende der IAM für alle Beteiligten (Pädagog_Innen, Jugendliche bzw. junge Erwachsene, Eltern) kaum planbar. Wie es den Jugendlichen gelingt, unter diesen ungewissen Umständen und im Kontext der „Drehscheibe“ dennoch ihre Zukunft zu planen, wird im Folgenden dargestellt.

8.4.2 Zukunftspläne, -wünsche und -sorgen

Durch die regelmäßigen Aufenthalte in Deutschland und das Thematisieren der Rückkehr in den Themenblöcken müssen sich die Teilnehmenden fast zwangsläufig mit ihrer Rückkehr und möglichen Zukunftsperspektiven auseinandersetzen – das Thema scheint allgegenwärtig. Um die Entwicklung der Zukunftsperspektiven zu erfassen, wurden sie zu drei Zeitpunkten (ca. 9, 5 und 1 Monat vor Hilfeende) in themenzentrierten Interviews nach ihren Zukunftsplänen und den darauf bezogenen Gefühlen gefragt. Die Antworten bezogen sich in den meisten Interviews auf wohnungsbezogene und berufliche Perspektiven, weshalb diese in der folgenden Darstellung hervorgehoben werden.

Insgesamt blicken viele der jungen Menschen eher optimistisch auf ihre eigene Zukunft. Die meisten von ihnen nehmen sich selbst als handlungsfähig bezüglich der eigenen Lebensgestaltung wahr. Eine zweite, kleinere Gruppe hat zum Zeitpunkt der Interviews noch keine Vorstellungen für die eigene Zukunft entwickelt und somit auch nicht das Gefühl, diesbezüglich handlungsfähig zu sein (Flihs & Stossun, i. E.). Mit geringer werdendem Abstand zum Rückkehrtermin scheinen die Jugendlichen zu schwanken zwischen der Sicherheit, ihre Pläne umsetzen zu können und ihr Leben nun im Griff zu haben und der Sorge vor der Möglichkeit, dies doch nicht zu schaffen.

Ich glaub ich- also bei mir wird das nicht so sein (.) dass ich alles hinschmeiße (.) glaub ich nicht das bringt nichts weil [...] wenn ich schon die ganzen Jahre dafür gearbeitet hab das doch irgendwie alles hinzuschmeißen das wär das wär der ganze Stress umsonst gewesen und noch mal son Stress [...] durchzumachen hätte ich- hätt ich keine Kraft für deswegen (.) direkt am Anfang richtig machen dann muss ich nicht noch mal so viel wiederholen

Auch wenn sie sich grundsätzlich sicher zu sein scheinen, nun ihr Leben in dem Griff zu haben, äußern viele die Angst, das, was sie sich bisher erarbeitet haben (gemeint ist hier insbesondere der Schulabschluss, aber auch die Arbeit an sich selbst und dem eigenen Verhalten, um einen sozial akzeptierten Platz in der Gesellschaft zu finden), beispielsweise durch Rückfälle, auch im Zusammenhang mit Kontakt zu früheren Freund_innen „hinzuschmeißen“. Die IAM wird als „Arbeit“ dargestellt, die viel Kraft gekostet hat und die nicht noch ein weiteres Mal geleistet werden will – angespielt wird hier auf das

Hilfesystem, dem der Jugendliche nun nach der „Arbeit“ endlich den Rücken zukehren will, indem er „direkt am Anfang“ alles „richtig“ macht. Oft wird die Sorge geäußert, dass „es so wird wie früher“, sie also wieder in alte Muster in ihrem Herkunftsmilieu fallen (s. auch Witte 2009, 251f):

Ja also was mir Sorge bereitet ist eigentlich ja dass irgendwas schief geht halt ne (..) weiß nicht Absturz oder so was das kann ja immer- kann ja passieren

Mögliche „Rückfälle“ werden insbesondere im Zusammenhang mit der Angst vor finanziellen Nöten benannt – einige der Teilnehmenden machen sich Sorgen, dass sie sich verschulden oder dass sie zu wenig Geld haben werden und das eigene Leben nicht finanzieren können und ziehen in Betracht, in als ausweglos wahrgenommenen Lagen auf alte Strategien der Geldbeschaffung zurückzugreifen, bzw. es wird deutlich, wie sie diese durch eine potenziell ausweglose Lage legitimieren:

Ich versuche wirklich das Beste draus zu machen. Aber ich weiß nicht. Wenn es wirklich mit Geld eng wird, würde ich keinen anderen Ausweg finden als wieder irgendeine Sache durchzuziehen. Wäre schade, aber ich sehe keinen anderen Weg, wenn kein Geld da ist. Ich mein, man muss überleben, man muss sich auch ernähren.

Auch wenn in den Interviews deutlich wird, dass die Jugendlichen erleichtert sind, die „Arbeit“ im Ausland hinter sich lassen zu können, so wird auch die Ungewissheit deutlich, die mit der Rückkehr verbunden ist und die insbesondere in Bezug auf die Hilfeplanung geäußert wird:

Also z.B. es ist so, wie das Gefühl ist, ich komme aus dem Ausland zurück, werde nach Hause gebracht. So. Du bist weg von uns. Die lassen dich dann halt. Würden sie so sagen „du bist 18! Kannst machen, du bist frei!“

Wenn ich mir vorstelle, (..) dass Kinder (..) mit dem Jahr (..) im Ausland waren und dann einfach in Deutschland abgesetzt werden, dann denk ich, was soll da bitte klappen alter? Die setzen einen ab und wieder in die alte Familie, wo nur (..) scheiß (..) eh nur Scheiß gelaufen ist, oder hier wir setzen dich ab, da ist die Jugendh ähm Wellenbrecherhilfe ist vorbei, such dir jetzt ne Wohnung. Hast ja nur noch dein Jugendamt, vielleicht. Und dann kannst, musste selber versuchen klar zu kommen

Beide Aussagen wurden von den beiden Jugendlichen in einem Kontext geäußert, in dem der Bedeutung der „Drehscheibe“ für die Rückkehr thematisiert wurde und die Zitate dienten jeweils als Gegenfolien zur „Drehscheibe“. An diesen Passagen wird also nicht nur deutlich, wie wenig die Jugendlichen sich anscheinend auf die Hilfe von Jugendämtern verlassen können, wenn sie annehmen, dass diese sie „absetzen“ oder „nach Hause bringen“ und ihnen sagen „kannst machen“. Von Bedeutung ist hier auch

das Wissen, durch die Mitarbeitenden der „Drehscheibe“ Ansprechpartner_innen zu haben, an die sie sich während der Rückkehrvorbereitung, aber auch danach, wenden können, sodass sie diesen großen Schritt nicht alleine bewältigen müssen.

Wohnen

Bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt haben die meisten jungen Menschen eine Idee, wo sie im Anschluss an die IAM wohnen möchten. Bei einigen steht bereits ein knappes Jahr vor der Rückkehr der Anschlusswohntort fest, andere warten auf eine endgültige Zusage (z.B. für einen Platz im Verselbstständigungsapartment), wieder andere haben noch keine Pläne. Wurden zu diesem Zeitpunkt bereits Entscheidungen getroffen, veränderten sie sich bis zur Rückkehr nicht mehr.

Eine Entscheidung für einen Wohnort scheint in vielen Fällen gleichzeitig die strikte Entscheidung gegen eine andere Option darzustellen, etwa gegen den Einzug in eine Wohngruppe, eine weitere Pflegefamilie oder die Rückkehr zu einem Elternteil. Mit diesen Wohnorten haben die meisten Teilnehmenden bereits vielfältige Erfahrungen gemacht und wünschen sich nun einen Ort, an dem sie zur Ruhe kommen können, nicht mehr „rumgeschickt“ werden und selber entscheiden können, wie sie ihren Alltag gestalten:

Früher wollte ich immer [...] zu meiner Mutter. Ich bin froh, dass ich jetzt da n bisschen weiterentwickelter bin [...] Dann Pflegefamilie oder irgend so n Kack hab ich jetzt auch kein Bock mehr. Ich möchte jetzt meine Ruhe (lacht). Ich möchte allein jetzt sein und nicht die ganze Zeit rumgeschickt werden. [...] Mein Ziel war alleine. Versuchen klar zu kommen in irgend so einer Verselbstständigung.

Andere Jugendliche entscheiden sich generell gegen eine Betreuung durch die Jugendhilfe, diese Entscheidung war bei allen mit einem Einzug bei Familienangehörigen verbunden:

Aber ich glaub äh ich glaub nicht, ich bin mir zu 100% sicher, dass ich nie wieder ne m Maßnahme machen werde, so. Ich bedanke mich, nehme alles freundlich, lehne alles freundlich ab, mit nem Dankeschön noch. Aber ja, wie gesagt. Keine Kraft mehr, und keine Nerven.

Insbesondere wenn die Jugendlichen nach der Rückkehr aus der IAM sofort in ein Verselbstständigungsapartment einziehen, geht damit einerseits eine große Freude auf den eigenen Wohnraum und auf die damit verbundenen Freiheiten einher (z.B. die Möglichkeit, über das eigene Essen selbst zu bestimmen oder die Möglichkeit, laut Musik zu hören oder Videos zu schauen, ohne sich gleichzeitig nach den Befindlichkeiten Anderer richten zu müssen), andererseits aber auch Sorgen vor der anstehenden Selbstständigkeit und davor, vieles noch nicht zu wissen:

[TN], der war in meinem Zimmer im Apartment (..) und dann sag ich: „Oh ich möchte dieses Bild hier aufhän- und dann sagt der: „Bist du bescheuert? Da unten ist doch die Steckdose, die Leitungen gehen da drauf.“

Wenn du da jetzt gleich so n dingsbungs“ [...] Und dann hab ich gedacht: „Boah wie wenig man doch eigentlich weiß“ Sogar so ne Kleinigkeit, (lacht) dass man n Bild nicht über ne Steckdose hängen sollte, weil da Leitungen wahrscheinlich drunter sind.

Es fällt auf, dass alle jungen Menschen – auch die, die sich laut eigener Aussage ein Leben ganz ohne Hilfe vorstellen könnten – ihre Wohnform so wählen, dass sie im Bedarfsfall auf Unterstützung zurückgreifen können. Insbesondere bei der Wahl der Verselbstständigungsapartments kommen jedoch andere relevante Äußerungen dazu: So wird ein Apartment beispielsweise bezogen, um sich selbst vor Rückfällen oder „schneller Geldbeschaffung“ zu schützen, die der Verbesserung der Wohnungseinrichtung dienen würde:

Ich hab auch echt keine Lust so zu sagen ok, ich arbeite ein, zwei Monate und zieh dann in ne meine eigene Wohnung und dann hab ich da eine Couch, oder eine Matratze. Ein äh Kühlschrank und ne Herdplatte und n Badezimmer. Und vielleicht ein Stuhl wo ich sitzen kann, so. [...] DAS wär wieder dieser Weg wo man dann auf dumme Gedanken kommt, um schneller Geld zu machen.

Neben der benannten Praktikabilität und Sicherheit kommt also der Faktor des Wohlfühlens im eigenen Wohnraum hinzu und die Gefahr, eine erzielte Legalbewährung dafür aufs Spiel zu setzen.

Das langfristige Ziel fast aller Teilnehmenden ist der Einzug in eine eigene Wohnung, häufig im Zusammenhang mit dem Wunsch, diese mit dem_der Partner_in zu teilen. Zu den Interviewzeitpunkten besteht bei den jungen Menschen vermehrt der Wunsch, zukünftig entweder in der Nähe der Familie bzw. des_der Partner_in zu wohnen oder sich eine Zukunft in der Umgebung der Verselbstständigungsapartments aufzubauen, da sich diese in der Nähe der Ausbildungsplätze oder der Schule befinden. Ein „normales Leben“ mit Arbeit, Haus bzw. größerer, schön eingerichteter Wohnung, fester Partnerschaft und Familie klingt häufiger an, auch wenn einige der jungen Menschen zunächst den bescheidenen Wunsch einer eigenen Wohnung als sicherem, stabilem Ort äußern:

Ich meine ich brauch ja nicht viel also ich will jetzt den höchsten Luxus haben sondern eher weiß nicht ne vernünftige Wohnung, die gemütlich ist so nicht so wie klein wie das Ding da oben aber schon bisschen größer so was.

Schule und Ausbildung

Im Gegensatz zu den Wohnplänen verändern sich die Berufsvorstellungen einiger junger Menschen im Laufe des Projektes, auch wenn zu Beginn bereits ein vermeintlich fester Plan bestand, bzw. sie konkretisieren oder entwickeln ihn während der Projektzeit. Berufswünsche gründen teils auf im Ausland erlernten Tätigkeiten oder auf Kindheitserfahrungen durch Berufe von Familienmitgliedern. Viele der Jugendlichen haben hohe Bildungsambitionen (Abitur, Studium) und damit einhergehend hohe Erwartungen an die eigene Zukunft. Auch bei Ausbildungs- und Berufsvorstellungen orientierten sie ihre Planung

an der Idee einer Normalbiographie und viele haben das Gefühl, diese Ziele erreichen zu können. Auch hier klingt die Hoffnung an, Sicherheit und Vorhersagbarkeit zu erreichen durch eine klare Alltagsstrukturierung und die Gewissheit eines regelmäßigen Geldeingangs auf dem Konto:

Ich möchte (.) n festen Beruf (..) jeden Morgen zum Arbeit gehe, (..) arbeite, nach Hause gehe und jeden Monat Geld bekomme, ganz einfach.

Die Entscheidung, zunächst eine Ausbildung zu machen, stellt in der Wahrnehmung einiger Jugendlicher einen Zwischenschritt dar. Entweder wird die Zeit des Suchens nach einem eigentlichen Berufsziel durch eine mäßig den Interessen entsprechende Ausbildung verlängert oder der Ausbildungsabschluss wird als Qualifikationsmöglichkeit angesehen hinsichtlich der Möglichkeit, später studieren zu können. Ein Großteil der jungen Menschen äußert, eigentlich noch gar nicht zu wissen, was die eigenen langfristigen beruflichen Ziele sind oder was sie überhaupt gerne arbeiten möchten. Es besteht beispielsweise Unsicherheit bezüglich der eigenen Fähigkeiten oder Talente oder eine Vielzahl an Interessen in sehr unterschiedlichen Bereichen und eine damit einhergehende Schwierigkeit, sich für eine Richtung zu entscheiden. Vor allem wird aber das Ausbildungsgehalt als Chance wahrgenommen, finanziell auf eigenen Beinen zu stehen. Deutlich wird bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive jedoch auch der für andere Berufsorientierungskontexte bei Walther (2015) in Anlehnung an Goffman (1952) beschriebene Effekt des cooling-out, bei dem die Teilnehmenden während der Berufsorientierung sukzessive ihre von anderen als unrealistisch bewerteten (Aus-)Bildungsaspirationen herunterschrauben (s. auch BMAS 2015, 286). Dies hängt in einigen Fällen auch mit einem von den Teilnehmenden wahrgenommenen Mangel an Auswahlmöglichkeiten zusammen. So wollten mehrere Teilnehmende ursprünglich mit dem Ziel „Abitur“ weiter zur Schule gehen, dieser Wunsch wurde aber in keinem Fall in die Realität umgesetzt. Stattdessen wurde sich in der Regel für Ausbildungsgänge entschieden, um auf diesem Wege der Möglichkeit eines Fachabiturs näher zu kommen. Auch hier entsprechen die Entscheidungen oft nicht den Wünschen der jungen Menschen. Bei einer Teilnehmerin bestand beispielsweise am Ende nur die Möglichkeit, das Fachabitur in einem Bereich zu machen, den sie für sich selbst nicht in Betracht gezogen hätte, da in anderen Bereichen keine Plätze mehr frei waren oder sie abgelehnt wurde. Darüber hinaus äußern einige Teilnehmende, sich darüber Sorgen zu machen, dass sie in der (Berufs-)Schule nicht gut klarkommen, wobei sich die Sorgen sowohl auf die Inhalte, die zu schwierig sein könnten, als auch auf die Beziehung zu Mitschüler_innen und den Spaß am gewählten Berufsbild beziehen. Vermutlich auch aus diesem Grund entscheiden sich alle der Jugendlichen, die zu Beginn der „Drehscheibe“ den Wunsch hatten, direkt das Abitur bzw. die Fachhochschulreife anzustreben, im weiteren Verlauf doch gegen diesen Plan und für eine Ausbildung. Sorge wird auch insbesondere darüber geäußert, dass die Fernbeschulung sie sowohl auf der inhaltlich-fachlichen wie auch auf der sozialen Ebene benachteiligen könnte:

Also mir macht eigentlich nur so n bisschen Sorge (..), dass eventuelle schulische Lücken bei mir sind (..) was dann nächstes Jahr auf mich zukommt. Weil ich einfach nich weiß, auf welchem Stand ich genau bin. Ich mein zwar auf dem Stand, was halt meine, was was die zen, was die zentralen Prüfungen aussagen. Von meinen Noten halt. Is es doch gut, aber (..), dass ich halt in andern Fächern die dann halt da vorkommen werden, zu wenig Grundwissen haben werde. Ich weiß es nicht, ich weiß nicht wie es sein wird.

Rückkehr als Neuanfang?

Wie oben bereits anklingt, bestehen bei vielen der Teilnehmenden im Hinblick auf die Rückkehr sowohl Vorfreude als auch Zweifel und Sorgen.

Die Vorfreude bezieht sich bei einigen Jugendlichen insbesondere darauf, nun endlich wieder in der Nähe der Familie, der Freund_innen und Partner_innen zu leben und diese Beziehungen wieder aktiver gestalten zu können – auch wenn damit bei einigen jungen Menschen eine gewisse Traurigkeit einhergeht, die IAM zu beenden und die Betreuungsstelle verlassen zu müssen. Eine Teilnehmerin äußert deutlich, sich darauf zu freuen, nun ihre Biografie aufarbeiten zu können, indem sie aus Eigeninitiative heraus Kontakt aufnimmt zu einem Teil ihrer Familie, den sie bisher überhaupt nicht kannte. Insbesondere der Einzug in eine eigene Wohnung geht mit großer Freude auf die gewonnene Unabhängigkeit einher, die Teilnehmenden blicken zuversichtlich auf die Perspektive, sich nun im Alleinleben und in der Selbstständigkeit erproben zu können. Diese Teilnehmenden sind auch diejenigen, die mit einer sicheren Anschlussperspektive zurückkehren, beispielsweise einen Ausbildungsplatz haben und sich auf diesen freuen, und dementsprechend die Rückkehr als Neuanfang sehen, als positiv erlebten Start in eine eigene Zukunft:

Jetzt ist ne Zeit, wo ich wirklich zurückkommen kann. Also, ja. Ein guter Zeitpunkt, um zurückzukommen.

I: Worauf freust du dich denn oder worüber freust du dich

B: Dass ich wieder nach Hause kann und dann halt die Ausbildungsstelle hab, dass ich weiß wie ich wie ich im Monat alles bezahlen kann und wie's weitergeht

Gleichzeitig bestehen bei einem Teil der Rückkehrer_innen noch Ungewissheiten und vor allem der Wunsch nach mehr Sicherheit in der Zukunftsplanung. Einige äußern im Interview, noch gar keine Idee zu haben, wie es nach der IAM weitergehen soll, und berufen sich darauf, dass auch Pädagog_innen diesbezüglich unsicher scheinen. Sorgen beziehen sich zudem darauf, dass es Probleme geben könnte, wo sie selbst nicht weiter wissen und bei denen sie dann nicht mehr auf Unterstützung hoffen können. Hier wird der direkte Bezug zu den von den Auslandskoordinierenden geäußerten Herausforderungen bei der Planung geeigneter Anschlusshilfen und einer oftmals notwendigen, zumindest niedrigschwelligen, Weiterbegleitung deutlich sowie die Erkenntnis aus der Übergangsforschung bestätigt, dass Care Leaver oftmals wenig soziale Unterstützung außerhalb des Hilfesystems erfahren (u.a. Sierwald et al. 2017, 17). Inwiefern die jungen Menschen am Ende der IAM über unterstützende Netzwerke verfügen, soll im Folgenden betrachtet werden.

8.5 Soziale Kontakte und soziale Unterstützung im Übergang

Soziale Kontakte stellen im Leben und insbesondere in Übergängen eine wichtige Bewältigungsressource dar (Nestmann 2005, 131). Bei den Formen der Alltagsunterstützung wird dabei oft zwischen psychologischen bzw. emotionalen Formen der Unterstützung und instrumenteller Unterstützung differenziert (Laireiter 1993, 27):

Tabelle 7: Formen der Alltagsunterstützung nach Laireiter 1993

| Psychologische Formen | Instrumentelle Formen |
|--|---------------------------|
| Bindung: Nähe, Geborgenheit, Vertrauen | Information, Ratschläge |
| Selbstwertunterstützung: Selbstwertaufbau und -verstärkung | finanzielle Hilfen |
| Kontakt: Geselligkeit, Interaktion, Zugehörigkeit | Sachleistungen |
| emotionale Unterstützung: Aussprache, Ventilation, Aufmunterung | praktische Hilfen, Arbeit |
| kognitive Unterstützung: Klärung, Orientierung, Problemlösung | Intervention |

Gleichzeitig verändern sich soziale Netzwerke im Rahmen von Übergängen (Lang 2005, 41). Daher wurde, entsprechend der konzeptuellen Anforderung, den Aufbau wohnortnaher Beziehungen, insbesondere zu Gleichaltrigen, aber auch z.B. zu Familienmitgliedern oder „Professionellen“ zu unterstützen, betrachtet, inwiefern dieser Aspekt während der „Drehscheiben“-Wochen umgesetzt wird und welche Netzwerke die jungen Menschen ein halbes Jahr vor geplanter Rückkehr nach Deutschland bzw. einige Monate nach der Rückkehr ausgestalten.

8.5.1 Unterstützung bei der Pflege von Kontakten am zukünftigen Wohnort

Bereits vor der Rückkehr erhalten die meisten Jugendlichen die Möglichkeit, über Handy oder Internet Kontakte zu Freund_innen und Familie in Deutschland aufzunehmen. Es scheint jedoch so, dass es hierbei mehr um den verantwortlichen Umgang mit sozialen Medien geht als dass gezielt darauf hingearbeitet wird, dass die Jugendlichen vor ihrer Rückkehr für sie bedeutsame Kontakte (wieder) aufbauen. Vor oder nach der „Drehscheibe“ hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, Familie und/oder Freund_innen zu besuchen. Diese Besuche wurden sowohl von den Auslandskoordinierenden als auch von den durchführenden Pädagog_innen der „Drehscheibe“ teilweise begleitet (z.B. indem sie zu den Besuchen hingefahren und/oder abgeholt werden und Strategien vereinbart werden für den Fall, dass

die Teilnehmenden sich bei diesen Besuchen unwohl fühlen) und in Einzelgesprächen reflektiert. Für die Teilnehmenden, die nicht planen, in den Herkunftsort zurückzukehren, sondern es vorziehen, zunächst in die Verselbstständigungsapartments einzuziehen, bot sich theoretisch die Gelegenheit, mit den aktuellen Bewohner_innen der Apartments oder durch das Nutzen regionaler Angebote (z.B. Jugendtreffs) Kontakte zu knüpfen. Meist blieben die Teilnehmenden jedoch eher unter sich und intensivierten die Kontakte bzw. Freundschaften untereinander, vereinzelt wurden Kontakte zu den Bewohner_innen der Verselbstständigungsapartments geknüpft. Hinsichtlich der Kontaktgestaltung zu Hilfeanbietern kann lediglich festgestellt werden, dass die Jugendlichen teilweise zu Terminen bei Behörden oder Schulen begleitet oder dazu angeregt wurden, Kontakte aufzubauen. Der strukturierte Aufbau von Kontakten zu „Professionellen“ weiterer Hilfesettings konnte zumindest im Rahmen der Beobachtungen in der „Drehscheibe“ nicht festgestellt werden. Mögliche Gründe sind, dass insbesondere bei denjenigen, die sich für den Einzug in die Verselbstständigungsapartments entschieden, die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ weiterhin Ansprechpartner_innen bleiben und sich diejenigen, die zur Familie zurückkehren, explizit gegen eine Weiterbegleitung durch das Jugendamt entschieden. Inwiefern hier Kontakte zu anderen Institutionen und Behörden hergestellt wurden, kann auf Basis der Beobachtungen nicht eingeschätzt werden.

Für die weitere Ausgestaltung der „Drehscheibe“ wäre es wünschenswert, zumindest die Möglichkeiten der Gestaltung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen, die über die „Drehscheiben“-Teilnehmenden hinausgehen, weiter auszubauen.

8.5.2 Soziale Kontakte und soziale Unterstützung im Übergang am Beispiel dreier Netzwerke

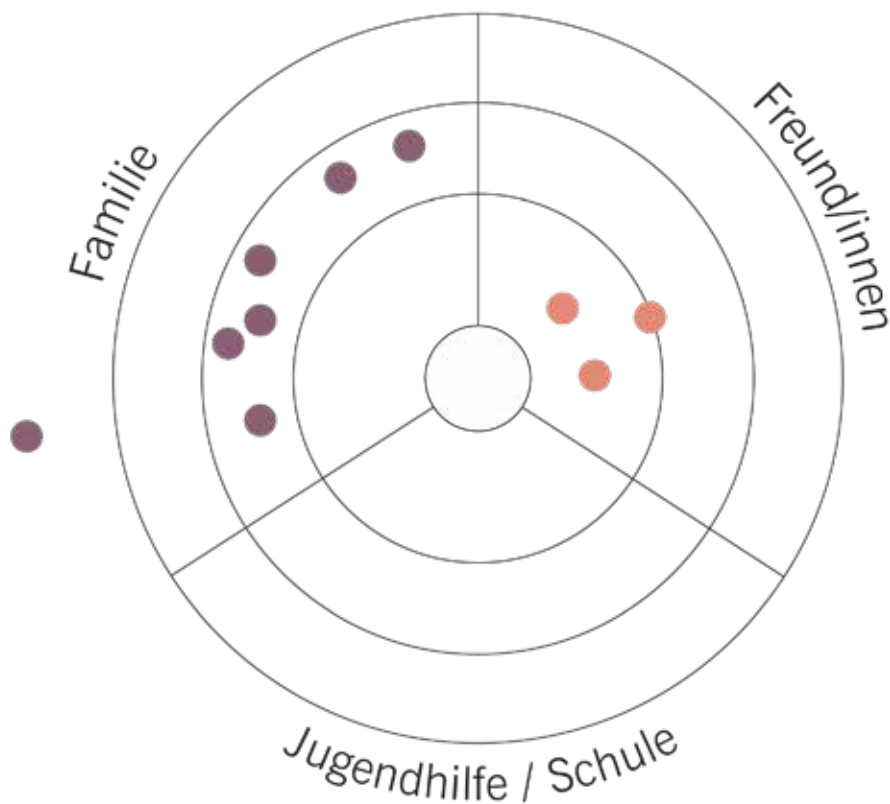
Um die sozialen Netzwerke der Teilnehmenden und die Veränderungen im Übergang nachzuzeichnen, wurden sie im letzten halben Jahr vor ihrer Rückkehr aus der IAM darum gebeten, ihre sozialen Kontakte - ausgehend von ihrer emotionalen Bedeutung - in eine Netzwerkkarte einzutragen. Bei einzelnen Teilnehmenden war es möglich, die Veränderungen der sozialen Kontakte im Übergang über mehrere Monate hinweg nachzuzeichnen.

Die Netzwerkkarten bestehen in Anlehnung an Antonucci (1986) aus mehreren konzentrischen Kreisen, bei denen sich die befragte Person in der Mitte verortet und ausgehend von der emotionalen Bedeutung der Kontakte diese in die äußeren Kreise einträgt. Bei der Erstellung wurde keine sektorielle Einteilung von z.B. Familie, Freund_innen etc. vorgegeben, um die Nennung der Kontakte nicht zu beeinflussen. Diese Zuteilung und Darstellung innerhalb der Sektoren wurde nachträglich vom Projektteam vorgenommen. Daher ist bei der Auswertung der Karten nicht die konkrete Position zu betrachten, sondern lediglich die Verteilung innerhalb der drei Kreise. Auch die Zuordnung der Kontakte zu Freund_innen bzw. Arbeitskolleg_innen wurde durch das Projektteam vorgenommen und entspricht daher nicht zwangsläufig der Sichtweise der befragten Jugendlichen. Aufgrund des Versuches, einen

gewissen Grad an Anonymität zu gewährleisten, wurde auf die Beschriftung der Punkte verzichtet. Die Kontakte sollen aus diesem Grunde nur grob skizziert, aber nicht weiter ausgeführt werden, auch wenn dies bedeutet, dass nur eine oberflächliche Betrachtung möglich ist.

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Netzwerkkarten deskriptiv dargestellt werden. Bei zweien der Jugendlichen war es möglich, ca. 6 Monate nach Rückkehr eine weitere Netzwerkkarte anzufertigen, bei einem sogar erneut ca. ein Jahr nach Rückkehr. Die Veränderungen sollen ebenfalls dargestellt werden. Betont werden muss auch, dass es sich bei den Netzwerkkarten stets um Momentaufnahmen handelt. Die Karten wurden jeweils in Deutschland ausgefüllt, bei der ersten Erhebung sechs Monate vor Ende der IAM während der „Drehscheibe“, bei den Folgeerhebungen der zwei Jugendlichen bei ihnen in der Wohnung. Es ist möglich, dass bspw. bei der Erstellung der Karten in einem anderen Kontext, z.B. in der Projektstelle im Ausland, andere Kontakte genannt oder anders zugeordnet worden wären. Die drei nun darzustellenden Karten wurden aufgrund der jeweils verschiedenen Schwerpunktsetzung ausgewählt. Während in der ersten Karte insbesondere Familienmitglieder und wenige Freund_innen als bedeutsam genannt werden und der Sektor der Jugendhilfe komplett ausgelassen wird, zeigt sich in der zweiten Karte ein fast gegenteiliges Bild: Mitarbeitende der Jugendhilfe sind besonders bedeutsam, außerdem Jugendliche aus dem „Drehscheiben“-Projekt. Familienmitglieder sind weit weniger bedeutsam. Die dritte Karte wirkt oberflächlich ähnlich wie die erste, jedoch wird im begleitenden Interview deutlich, dass die Familienmitglieder nur aufgrund ihres Status bedeutsam sind, aber weder emotional noch instrumentell unterstützen (können). Obwohl auch einige freundschaftliche Kontakte erwähnt werden, wird die Angewiesenheit auf einen bestimmten Mitarbeiter der Jugendhilfe deutlich.

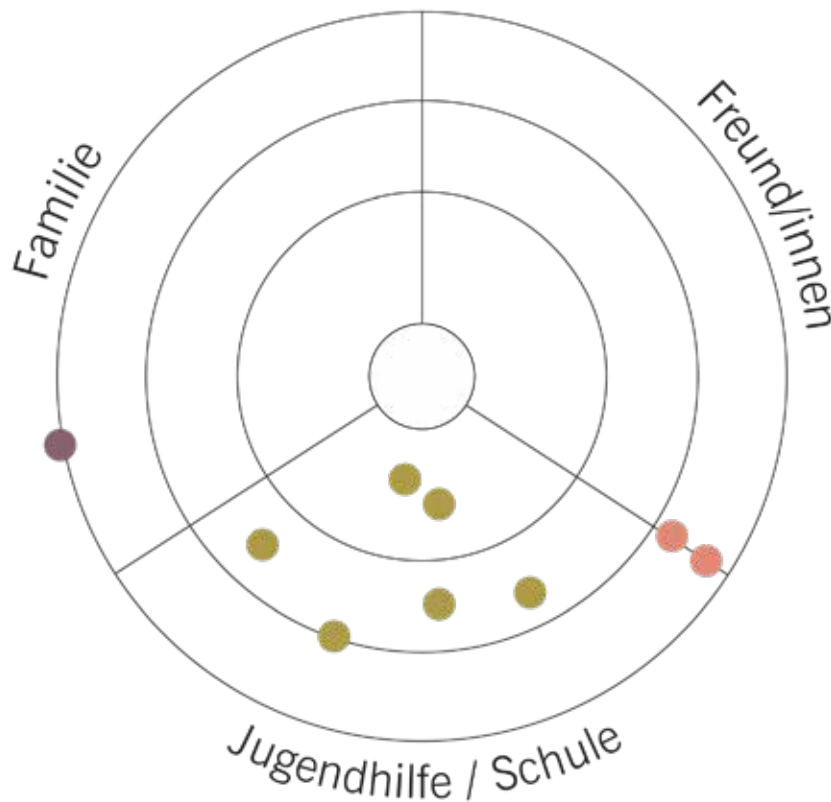
Abbildung 6: Netzwerk 1, Soziale Unterstützung durch Familienmitglieder und wenige konstante Freundschaften



Netzwerk 1: Soziale Unterstützung durch Familienmitglieder und wenige konstante Freundschaften

Der Jugendliche verfügt vor allem innerhalb der Familie über verlässliche Kontakte, die ihn emotional und praktisch unterstützen. Die weitere Verwandtschaft steht auf dem zweiten Kreis, zu ihnen besteht meist kein regelmäßiger Kontakt, aber der Jugendliche weiß, dass er sich auf sie verlassen kann. Sie haben vor der IAM versucht ihm zu helfen und unterstützen ihn nun auch emotional und praktisch bei der Ausbildungsplatzsuche. Darüber hinaus bestehen wenige, aber ebenfalls verlässliche und schon seit vielen Jahren andauernde Freundschaften, die emotionale Unterstützung bieten, die ähnliche Interessen haben und ihm ein Feedback bzgl. seines Verhaltens geben. Aus der IAM werden keine Kontakte benannt, weder bzgl. Gleichaltriger noch bzgl. der Pädagog_innen. Aufgrund dieser Struktur ist anzunehmen, dass der Jugendliche auch nach seiner Rückkehr nach Deutschland über ein stabiles Netz verfügt, das ihn unterstützen kann.

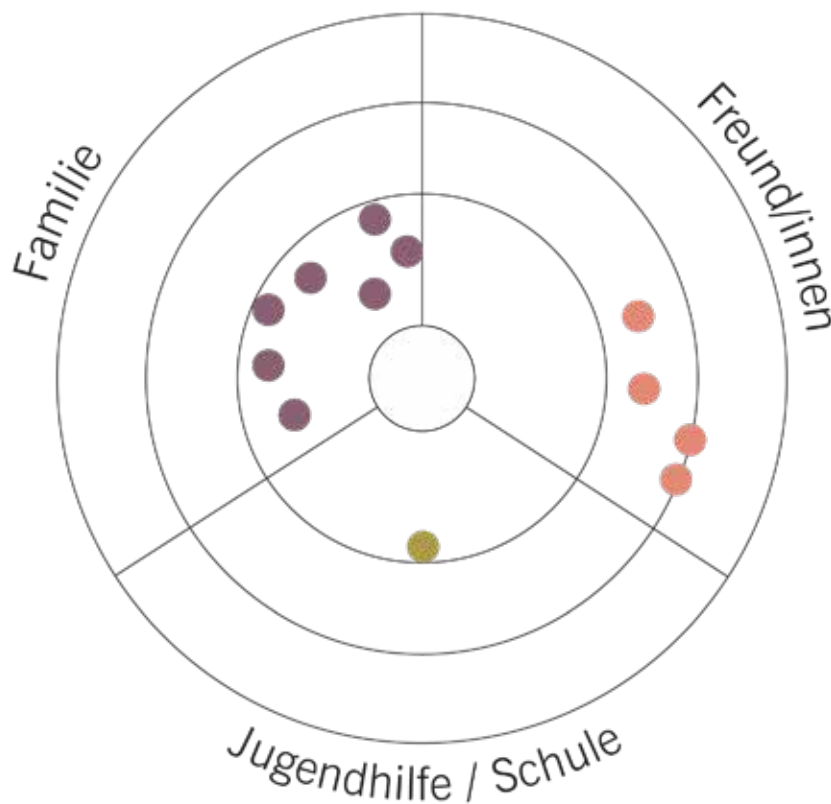
Abbildung 7: Netzwerk 2, Soziale Unterstützung durch Mitarbeitende der Jugendhilfe



Netzwerk 2: Soziale Unterstützung durch Mitarbeitende der Jugendhilfe

Im Gegensatz zu dem oben beschriebenen Netzwerk mit Schwerpunkt auf familiären und einigen freundschaftlichen Kontakten stellt diese Netzwerkkarte insbesondere die Bedeutung von Kontakten zu Mitarbeitenden im Jugendhilfesystem dar. Besonders die Mitarbeitenden der „Drehscheibe“ sind bedeutsam, sie bestärken die Jugendliche in ihren Zukunftsplänen und leisten instrumentelle Unterstützung bei der Organisation zukunftsrelevanter Aspekte und die Jugendliche nimmt an, von ihnen auch im Verselbstständigungsprojekt weiterhin begleitet zu werden. Auch die beiden Kontakte, die dem freundschaftlichen Sektor zugeordnet werden können, sind Kontakte, die im Rahmen der Jugendhilfe entstanden sind. Es handelt sich um zwei Jugendliche, die ebenfalls an der „Drehscheibe“ teilnehmen und aufgrund der ähnlichen Erfahrungen und aktuellen Situation emotional bedeutsam sind. Als familiärer Kontakt wird lediglich einer auf dem äußersten Kreis benannt, von der die Teilnehmerin sich abzugrenzen versucht, der aber dennoch bedeutsam für sie ist. Es ist anzunehmen, dass nach ihrer Rückkehr nach Deutschland und insbesondere bei einer möglichen Beendigung der Jugendhilfe einige Kontakte wegfallen. Hier wird die Notwendigkeit deutlich, möglichst schon im Übergang dabei zu begleiten, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen oder auch Erwachsenen außerhalb der Jugendhilfe aufzubauen.

Abbildung 8: Netzwerk 3, Soziale Unterstützung durch einen Pädagogen und Freund_innen



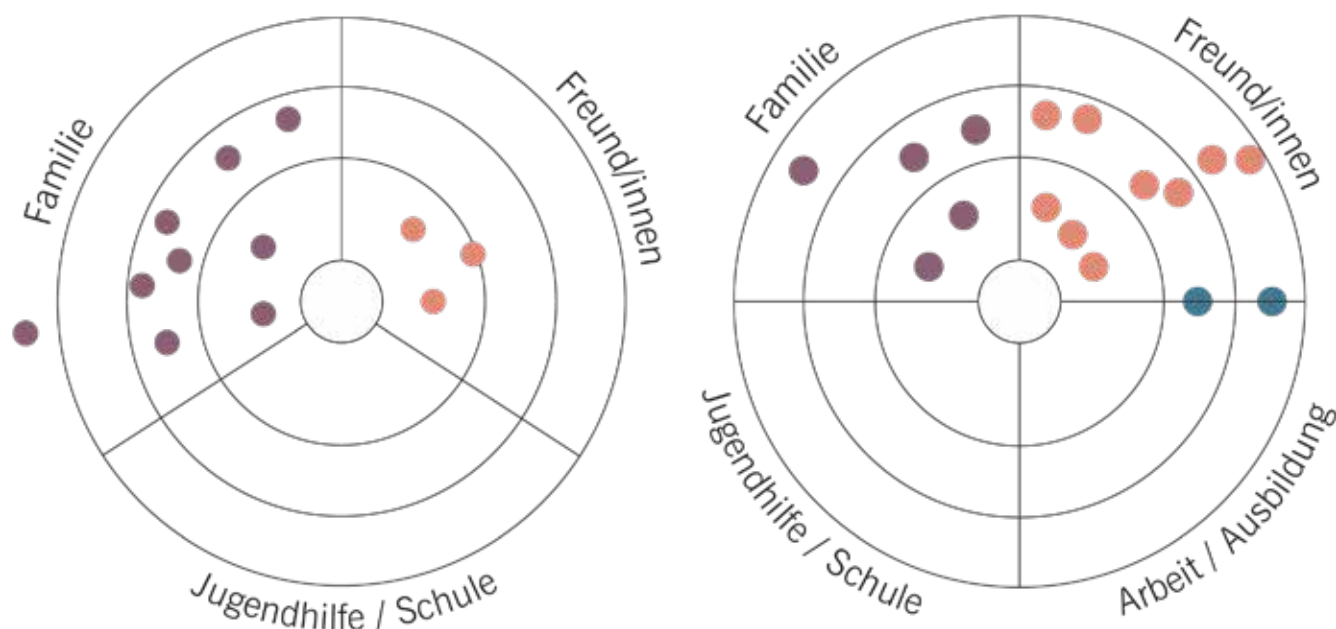
Netzwerk 3: Soziale Unterstützung durch einen Pädagogen und Freund_innen

Auch in dieser Netzwerkkarte wird die Familie prominent im ersten Kreis platziert. Im Unterschied zu Netzwerk 1 hat sie hier jedoch keinerlei instrumentell unterstützende Funktion, sondern ist einfach aus dem Grund emotional wichtig, da es die Familie ist, auch wenn überwiegend wenig Kontakt besteht. Aus dem Kontext der Jugendhilfe wird ein Pädagoge aus der „Drehscheibe“ genannt, der ihm seine Unterstützung schon zugesichert hat und daher sowohl emotional als auch instrumentell unterstützen kann. Die Freund_innen wohnen im Heimatort des Jugendlichen und sind, auch aufgrund der ähnlichen Biographien, schon lange befreundet. Zu der Jugendlichen aus der „Drehscheibe“ hat er auch außerhalb der einzelnen Blöcke Kontakt. Auch hier wird, ähnlich wie bei Netzwerk 2, die Bedeutung einer Animierung zum Aufbau wohnortnaher sozialer Kontakte deutlich.

Veränderungen der Netzwerke im Übergang

Bei zwei Jugendlichen war es möglich, zu einem oder zwei weiteren Zeitpunkten die Netzwerke zu erheben, sodass Veränderungen nach der Rückkehr sichtbar werden. Dies sind die oben dargestellten Netzwerke 1 und 3.

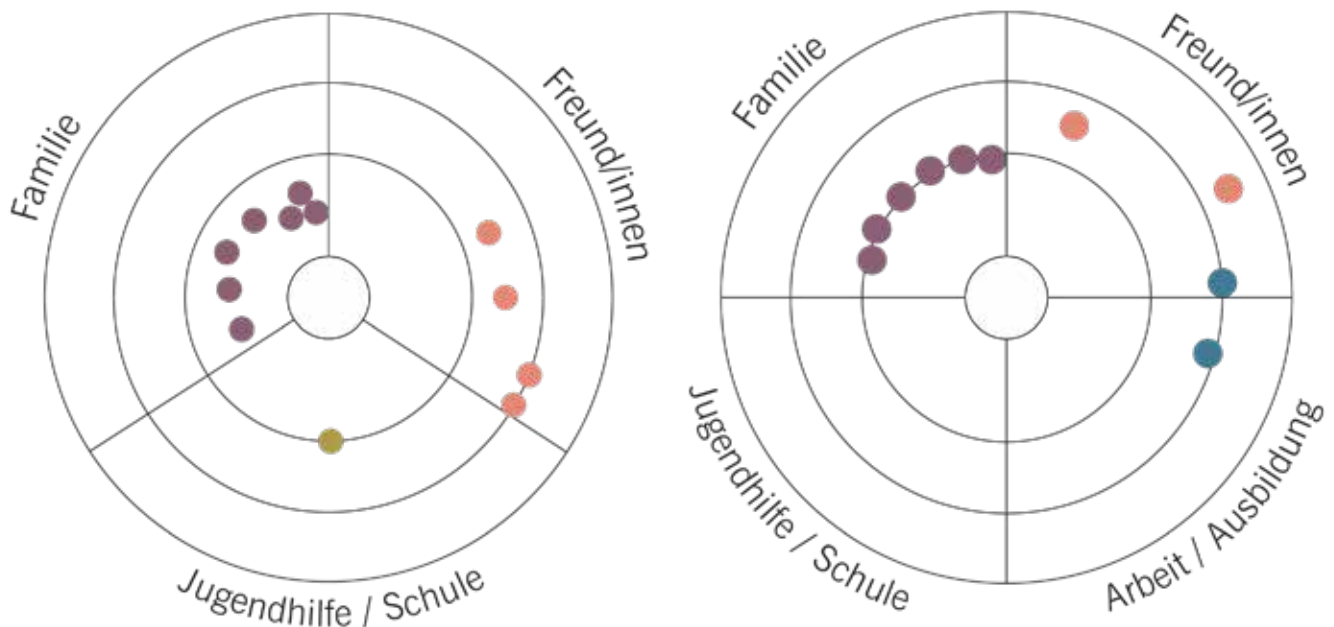
Abbildung 9: Netzwerk 1, Verlagerung von Familie zu Freundschaften durch bereits bestehende Kontakte und Hobbys



Netzwerk 1: Verlagerung von Familie zu Freundschaften durch bereits bestehende Kontakte und Hobbys

Im Vergleich der Netzwerkkarten ein halbes Jahr vor Ende der IAM und 1,5 Jahre nach Ende (es liegen also ca. 2 Jahre zwischen den Karten) wird deutlich, dass sich das Netzwerk von der Familie hin stärker zu Freundschaften verlagert. Einer der zum ersten Zeitpunkt genannten Freunde ist weiterhin wichtig für den Jugendlichen. Hinzugekommen ist ein weiterer Freund, den der Jugendliche schon lange kennt. Zwei Freunde sind zugleich Arbeitskollegen. Die übrigen Freund_innen sind größtenteils Bekannte aus der Schulzeit vor der IAM, mit denen er sich durch ein arbeitsnahes gemeinsames Hobby angefreundet hat und nun einen großen Teil der Freizeit zusammen verbringt. Da der Jugendliche in seinen Herkunftsort zurückgekehrt ist, konnte er an alte Kontakte wieder anknüpfen.

Abbildung 10: Netzwerk 3, Verlagerung von der Jugendhilfe zu Freundschaften



Netzwerk 3: Verlagerung von der Jugendhilfe zu Freundschaften

Bei diesem Jugendlichen hat sich die Bedeutung der Familie im Zeitraum von einem Jahr (ein halbes Jahr vor Ende der IAM und ein halbes Jahr danach) nicht verändert. Sie befindet sich nach wie vor an derselben Stelle. Die Bedeutung ergibt sich daraus, dass es sich um Familie handelt, auch wenn sie nur sporadisch Kontakt haben. Die Freunde aus der ersten Karte werden nicht mehr benannt, stattdessen tauchen zwei Freunde aus dem Projektland auf der Karte auf, zu denen der Jugendliche vorwiegend über das Internet Kontakt hält und die sich auch gegenseitig besuchen. Hinzugekommen sind zwei Kollegen, zu denen der Jugendliche ein freundschaftliches Verhältnis hat. Obwohl er noch Leistungen der Jugendhilfe in Anspruch nimmt, tauchen aus diesem Sektor keine Personen mehr in der Karte auf.

Zusammenfassung

Aus den Netzwerkkarten geht hervor, dass die Jugendlichen, auch wenn sie sich noch im Ausland befinden, über soziale Kontakte verfügen, die unterstützen können. Dabei handelt es sich jedoch in den meisten Fällen im familiären und freundschaftlichen Kontext um emotionale Unterstützung im Sinne von Ermutigung. Instrumentelle Unterstützung erfolgt meist über Mitarbeitende der Jugendhilfe. Auffällig ist, dass in fast keiner der erstellten Karten die Betreuungspersonen aus der Projektstelle als emotional bedeutsam genannt werden, obgleich die Bedeutung der Beziehung zu Betreuenden in der Literatur zu

IAM oft hervorgehoben wird (z.B. Klawe 2010, 17; Riemann, Jöst, Fischer & Bechtold 2014). In der im Rahmen des Projektes erfolgten Analyse der Erzählungen der Jugendlichen über ihr Leben im Ausland konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Beziehung zwar in einigen Fällen durch einen familienähnlichen Anschluss ausdrückt, oftmals jedoch auch als Arbeitsbeziehung (Flihs & Stossun i.E.). Die Erkenntnisse lassen sich so interpretieren, dass zwar eine verlässliche und akzeptierende Betreuung (Klawe 2010, 17) bedeutsam ist, es darüber hinaus aber nicht unbedingt auch einer emotionalen Bindung bedarf. Eine weitere Interpretation wäre, dass die Betreuungspersonen aufgrund der Momentaufnahme der Netzwerkkarte nicht genannt werden und u.U. als bedeutsam eingeschätzt worden wären, wenn die Karte im Projektland erstellt worden wäre.

Aus den Veränderungen der Netzwerkkarten vor und nach Ende der IAM lässt sich vermuten, dass die Jugendhilfe an Bedeutung verliert und sich, zumindest in den beiden beschriebenen Fällen, die Kontakte auf den Freundschaftssektor verschieben. Dabei darf nicht unterschätzt werden, dass teilweise Kontakte zu Personen im Ausland bedeutsam bleiben. Von Vorteil wäre es in jedem Fall, wenn die jungen Menschen über mindestens einige wenige verlässliche Kontakte verfügten, die sie emotional und instrumentell unterstützen könnten. Ist dies nicht der Fall, sollte im Rahmen der „Drehscheibe“ verstärkt darauf geachtet werden, die Jugendlichen möglichst beim Aufbau solcher Kontakte zu unterstützen.

09

Nutzen der „Drehscheibe“

Was „bringt“ die „Drehscheibe“?

Wie bereits in Kap. 3 expliziert, war es kein Ziel der Begleitforschung, Effekte bzw. Wirkweisen des Angebots herauszuarbeiten. Dennoch soll an dieser Stelle in bescheidenem Umfang versucht werden, den Nutzen der „Drehscheibe“ aus Perspektive der Teilnehmenden und der Auslandskoordinierenden darzustellen. Um ein Bild von der Entwicklung der Teilnehmenden während ihres letzten Jahres in der Hilfe, insbesondere in Bezug auf ihre Wahrnehmung der Rückkehr, greifbar zu machen, werden hierfür zunächst kurz die Äußerungen der Teilnehmenden zu Beginn des „Drehscheiben“-Projektes illustriert, die sich auf ihre Gedanken zur Teilnahme am Programm und damit auftretende Skepsis oder Freude beziehen. Anschließend werden die Äußerungen der Teilnehmenden sowie der Auslandskoordinierenden zu Projektende direkt gegenübergestellt, um so herauszuarbeiten, welchen Mehrwert beide Gruppen in dem Angebot der „Drehscheibe“ sehen. Abschließend werden, ergänzend zu Kap. 8.4.2, die Äußerungen der Jugendlichen am Projektende, also unmittelbar vor der Rückkehr nach Deutschland, dargestellt, um so die Unterschiede zwischen Projektbeginn und Projektende zu illustrieren. An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass es im Rahmen des Untersuchungsdesigns nicht möglich ist, auf dieser Basis Aussagen über Kausalzusammenhänge zu treffen. Dennoch ist davon auszugehen, dass es zumindest einige Aspekte gibt, bei denen es naheliegt, dass die Veränderung der Einstellung der Jugendlichen zur „Drehscheibe“ und zur Rückkehr in einem Zusammenhang mit dem Programm der „Drehscheibe“ steht.

9.1 Äußerungen der Teilnehmenden bei Projektbeginn

Erleichterung: endlich wieder in Deutschland!

Als ob Deutschland weg war, die es versteckt haben und die gesagt haben: Okay hier haste es wieder

Mit dieser Metapher beschreibt einer der Jugendlichen seine Sichtweise auf die IAM und auf die „Drehscheibe“. Im Ausland haben die Pädagog_innen Deutschland mit all den damit verbundenen Verlockungen und Konflikten, aber auch allen positiven Aspekten, die während der IAM vermisst werden, „versteckt“ und damit wohl auch sichergestellt, dass der Jugendliche es nicht „finden“ kann. Während der „Drehscheibe“ nun wird ihm dieses Deutschland zurückgegeben. Diese Tatsache wird von den Teilnehmenden zu Beginn der „Drehscheibe“, der für viele von ihnen auch die erstmalige Rückkehr nach Deutschland darstellt, unterschiedlich erlebt. Ein Teil von ihnen ist, ähnlich wie der zitierte Teilnehmer, erleichtert darüber, sein altes Leben zurückzuhaben und die Zeit im Ausland überstanden zu haben.

Unsicherheit und Überforderung: frühere Erfahrungen und neue Gruppe

Ein weiterer Teil beschreibt anfangs Momente der Unsicherheit und der Überforderung. Diese beziehen sich teilweise unabhängig zum Setting der „Drehscheibe“ auf die Konfrontation mit früheren Erfahrungen:

I: Und mit was für nem Gefühl bist du jetzt nach Deutschland gefahren?

B: Mhh, mit Kopfschmerzen. Ich hatte EINE Woche vorher Kopfschmerzen (atmet laut aus). Auch wegen dem ganzen Stress der in Deutschland ist so.

Unsicherheiten werden darüber hinaus häufig in Bezug auf die Gruppe, auf die sie in der „Drehscheibe“ treffen, geäußert. Begründet wird diese Unsicherheit z.B. durch die Annahme, dass es sich bei den Jugendlichen um „schwierige“ Jugendliche handle, eben da sie an IAM teilnehmen mussten, und insbesondere durch die Vermutung, sich durch die lange Zeit in der 1:1-Betreuung nur schlecht auf die Gruppe einstellen zu können und antizipieren entsprechende Schwierigkeiten:

Ich war ein Jahr in [Land] ohne die „Drehscheibe“. Und ich hab ja hier, ich war ja hier die ganze Zeit nur Einzelgang mäßiges, ich war ja ich hatte nur eine Lehrerin, Einzelunterricht so. Und dann auf einmal, nach einem Jahr wieder ne Gruppe. Ich hab mir so gedacht, okay. Hoffen, weil im ähm wenn ich mal alleine, zum Beispiel die Zeit wo ich die ganze Zeit immer allein war, war das so (.), wieder ganz anders für mich. So das war so, leichter. Danach in der Gruppe, is ja mehr Verantwortung, dies das gewesen.

Wunsch im Ausland zu bleiben: Wenig motiviert für „Drehscheibe“

Andere Teilnehmende äußern zu Beginn der „Drehscheibe“, wenig motiviert zu sein, an diesem Angebot teilzunehmen. Sie wären lieber weiterhin im Projektland, um dort ihrem Alltag nachzugehen bzw. empfinden das Projektland inzwischen eher als ihr zu Hause als Deutschland und fühlen sich in Deutschland fremd. Entsprechend wenig Motivation haben sie, an einem Programm zur Rückkehrvorbereitung teilzunehmen:

Sagen wir so ich war seit drei Jahren nicht mehr in Deutschland. Ehm (..) ja jetzt bin ich wieder hier ne das ist jetzt für mich hier als wär' ich ein Tourist einfach so zu - zu Besuch hier. Ist [Land] für mich das Gefühl so, dass da mein Zuhause ist.

9.2 Mehrwert der „Drehscheibe“

Durchhalten der Hilfe, Bekenntnis zur Hilfe

Zunächst trägt laut Einschätzung der Auslandskoordinierenden die „Drehscheibe“ dazu bei, dass einige Jugendliche die Hilfe bis zum im Hilfeplan vorgesehenen Ende durchhalten. Durch die Aussicht, in naher Zukunft für die „Drehscheiben“-Teilnahme regelmäßig nach Deutschland zu kommen, entscheiden sich einige Jugendliche doch für eine Verlängerung der Hilfe, um z.B. im Ausland noch ihren Schulabschluss zu erreichen. Gleichzeitig diene der vorübergehende Aufenthalt in Deutschland dazu, sich zur Hilfe im Ausland zu bekennen, indem sie sich trotz des eigentlichen Wunsches, die Hilfe zu beenden und nach Deutschland zurückzukehren, doch dafür entscheiden, ins Flugzeug zu steigen und in die Projektstelle zurückzukehren.

Auch einzelne Jugendliche äußern, dass ihre Motivation zur Teilnahme an der „Drehscheibe“ insbesondere in der schnellen Rückkehr nach Deutschland und der damit einhergehenden Möglichkeit, Familie und Freund_innen zu sehen, lag. So rechnete ein Jugendlicher im Interview aus, wie viele Wochen er netto eigentlich nur noch in seiner Projektstelle ist und wie häufig in Deutschland:

Und jeden zweiten Monat komm ich ja sowieso hier hin [...] und außerdem komm ich ja auch noch wegen HPG's hier hin. wegen der Familie zu besuchen, [...] ich bin eigentlich äh von diesen neun Monaten, die jetzt ich noch im Ausland bin, bin ich tatsächlich umgerechnet eigentlich tatsächlich sechs Monate nur in [Land]. [...] und deswegen geht die Zeit, wird die Zeit SEHR schnell umgehn.

Erleben von Gruppenzugehörigkeit, Gruppe als Ressource

Die Auslandskoordinierenden sahen einen Mehrwert der „Drehscheibe“ in dem Erleben von Gruppenzugehörigkeit. Begründet wird dies einerseits durch die grundsätzliche „Randständigkeit“ der Jugendlichen in der Gesellschaft, die nun auf junge Menschen in einer ähnlichen Situation treffen und daraus ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln, andererseits durch die Isolation einiger Jugendlicher in den Projektstellen, sodass die „Drehscheibe“ hier eine willkommene Abwechslung bieten kann. Hierbei spielt nach ihrer Einschätzung auch die Unausweichlichkeit der Kleingruppe eine Rolle, aus der die Teilnehmenden sich kaum entfernen können und bei Rückzug von den anderen Teilnehmenden damit konfrontiert werden. Eine Rolle spiele auch das Modelllernen, sodass die Teilnehmenden sich gegenseitig „positive Merkmale womöglich abgucken“ können, oder aber auch ihre eigenen Fähigkeiten im Vergleich zu anderen einordnen können. Die meist positiven Erfahrungen, die in der Gruppe gesammelt werden, tragen dazu bei, eigene Ängste im Kontext von Gruppen abzubauen. Die Entwicklung der Zukunftsperspektiven wird von den Auslandskoordinierenden zu weiten Teilen auf das Gruppenerleben und die Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Themen in der Gruppe bezogen, sodass die Teilnehmenden sich z.B. hinsichtlich ihrer Berufswünsche gegenseitig beraten. Durch die zukunftsbezogene Dynamik, die im Rahmen der Rückkehrvorbereitung in der „Drehscheibe“ entsteht, z.B. dadurch dass alle Jugendlichen

parallel Ausbildungsstellen suchen, werden einzelne Jugendliche motiviert, sich ebenfalls mit ihren Wünschen auseinanderzusetzen und die Stellensuche anzugehen.

Ausnahmslos alle Teilnehmenden berichten, dass sie sich in der Gruppe wohlfühlt haben, wenn auch einige bemängeln, dass sich die Gruppe durch sich verändernde Sympathien gegen Ende auseinanderentwickelt habe oder es zeitweise Konflikte gab, die jedoch geklärt werden konnten. Eine Jugendliche berichtet explizit, dass sie während der „Drehscheibe“ gelernt haben, sich von anderen Teilnehmenden abzugrenzen. Von vielen Jugendlichen wird der Kontakt zu den anderen Teilnehmenden darüber hinaus auch als Ressource für die Rückkehr thematisiert: Während der „Drehscheibe“ hatten sie die Möglichkeit, sich über eigene Erfahrungen auszutauschen und konnten feststellen, dass sie sich auch aktuell in einer ähnlichen Situation befinden. Vor diesem Hintergrund beraten sich die Teilnehmenden nicht nur gegenseitig bezüglich z.B. der Ausbildungspläne und Wohnoptionen, einige äußern auch den Wunsch, den Kontakt nach Projektende zu halten:

Also ich find halt schon, dass die so zum Beispiel alle gemeinsam so ne (.) Situation haben und wir uns halt verstehen. Und ich denke mal schon, dass wir uns so mal treffen können und halt einfach so, weil das ist ja halt so, das begleitet uns.

Entwickeln von Zukunftsperspektiven

Insbesondere für diejenigen Jugendlichen, die vor der „Drehscheibe“ eher ängstlich bzw. überfordert auf die Vorstellung einer Rückkehr nach Deutschland reagierten, war aus Sicht der Auslandskoordinierenden das Angebot eine Möglichkeit, diese Ängste abzubauen und die Perspektive einer Rückkehr nach Deutschland zuzulassen. Insbesondere berufliche Perspektiven konnten im Rahmen der regelmäßigen Auseinandersetzung mit der Rückkehr, verbunden mit der thematischen Arbeit und Möglichkeiten für Praktika bzw. Probearbeiten, entwickelt werden. Als bedeutsam wird in diesem Zusammenhang auch eingeschätzt, bestehende Möglichkeiten auszuloten und diese mit den eigenen Wünschen abzugleichen. So beschreibt ein Koordinator, dass eine Jugendliche den Wunsch hatte, direkt in eine eigene Wohnung zu ziehen, sich aber durch das Erleben von Gruppe und die dabei ablaufenden Diskussionen über mögliche Wohnorte von diesem Wunsch distanzierte und sich letztendlich stark dafür engagierte, in die Heimeinrichtung zurückkehren zu können, in der sie vor der IAM wohnte.

Die Jugendlichen beschreiben, dass die „Drehscheibe“ dazu beigetragen habe, sich an Deutschland zu „gewöhnen“, was zumeist im Zusammenhang von unterschiedlichen Kulturen, Routinen und Sprachen begründet wird. Darüber hinaus bietet die „Drehscheibe“ ihnen auch die Möglichkeit, während ihrer Zeit in Deutschland Familie und Freund_innen zu besuchen sowie Bewerbungsgespräche zu führen. Hier wird deutlich, dass die räumliche Nähe zu ihrem zukünftig avisierten Wohnort dazu beiträgt, Organisationserfordernisse zu vereinfachen. Durch die Auseinandersetzung mit der Rückkehr erfahren die Teilnehmenden, was sie bis zu diesem Zeitpunkt noch möglichst bearbeiten sollten. Positiv hervorgehoben wird in

diesem Zusammenhang das erworbene Wissen bezüglich möglicher Ausbildungsgänge, Finanzierungsmöglichkeiten und Versicherungsangelegenheiten sowie bei einigen Teilnehmenden die Gewissheit, dass sie sich bei zukünftig auftauchenden Fragen weiterhin an die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ wenden können, auch wenn sie nicht in eines der „Wegweiser“-Apartments ziehen.

Verhaltensreflexion bzw. -erprobung

Nach Ansicht der Auslandskoordinierenden bietet die „Drehscheibe“ einen Rahmen, in dem das in der IAM erarbeitete Verhalten ausprobiert und reflektiert werden, jedoch auch überprüft werden kann, welche Verhaltensweisen aus der Zeit vor der IAM wieder an Bedeutung gewinnen. Hierbei dient die Selbst- und Fremdbeobachtung auch dem Ziel, durch den „Realitätsabgleich“³⁵ Bereiche zu identifizieren, an denen in der Projektstelle weiter gearbeitet werden könnte. So kann beispielsweise die nachhaltige Abgrenzung zu „alten“ Freund_innen oder Familienangehörigen getestet werden, aber auch die in der Projektstelle erarbeitete Abgrenzung von Gleichaltrigen oder die Fähigkeit, Versuchungen zu widerstehen wie z.B. Drogenkonsum, Diebstahl oder dem unreflektierten Eingehen kurzfristiger Sexualkontakte. Auch ein Teilnehmer berichtet, dass die „Drehscheibe“ auch zur Verhaltensüberprüfung diene und beschreibt das Angebot als eine Möglichkeit zu testen, ob er sich an Regeln halten kann. Die Tatsache, dass er bis zum Ende an der „Drehscheibe“ teilgenommen hat, sieht er als Beweis dafür, dass ihm dies gelungen sei:

B: Das ist so einfach, unsicher. (..) Ja

I: Unsicher bezogen worauf?

B: Auf das Leben dort. Ob ich das packe, mit dieser also die Regel, ob die so (..) ob ich die so einhaltenmäßiges so, ja so. Ob ich bereit bin überhaupt sowas zu machen (..) ja

I: Und, bist du bereit?

B: Ja klar. Bin ja jetzt schon fast fertig

Reflexion des eigenen Bildes von dem_der Jugendlichen

An mehreren Stellen wurde in den Interviews mit den Auslandskoordinierenden deutlich, dass die „Drehscheibe“ ihnen ermöglichte, ihr Bild über die Jugendlichen teilweise zu revidieren. So äußerte ein Koordinator, dass er einem Jugendlichen die gezeigte Ausdauer beim Erstellen eines Lebenslaufes nicht zugetraut hätte, ein anderer äußerte sein Erstaunen darüber, dass es einer Jugendlichen gelungen sei, sich von den anderen Teilnehmenden abzugrenzen und sich nicht von deren Plänen mitziehen zu lassen. Die „Drehscheibe“ scheint somit auch dazu geeignet zu sein, neue Seiten an den Jugendlichen zu entdecken, indem die Auslandskoordinierenden mit ihren Vorannahmen über die jungen Menschen nicht direkt in die pädagogische Arbeit involviert sind.

35 Dass es sich bei der „Drehscheibe“ dennoch um einen weiteren Schonraum handelt, wurde bereits in Kap. 8.3 deutlich.

9.3 Bereit für die Rückkehr?

Vergleicht man die Äußerungen der Teilnehmenden zu Projektbeginn in Kap. 9.1 mit denjenigen zu Projektende, nachdem sie fünf Mal an den Angeboten der „Drehscheibe“ teilgenommen haben und unmittelbar vor ihrer Rückkehr nach Deutschland stehen, zeichnet sich ab, dass das beschriebene Unbehagen ihren Stellenwert verloren hat³⁶. In den Abschlussinterviews kurz vor Projektende geben fast alle Teilnehmenden an, sich im Hinblick auf ihre Perspektiven in Deutschland sicher zu sein und sich auf die Rückkehr zu freuen:

Jetzt ist ne Zeit, wo ich wirklich zurückkommen kann. Also, ja. Ein guter Zeitpunkt, um zurückzukommen.

Bemerkenswert ist, dass dieses Zitat von derselben Person geäußert wurde, die zu Beginn des Projektes „Drehscheibe“ noch sagte, dass das Projektland inzwischen eher sein Zuhause und er sich in Deutschland eher wie ein Tourist fühle. Begründet wird die Freude und der Zukunftsoptimismus mit der recht konkret geplanten Zukunft: die meisten Teilnehmenden haben zu Projektende eine Ausbildungsstelle oder einen Schulplatz und auch der Wohnort hat sich konkretisiert. Insbesondere überwiegt die Freude, eigenständig(er) sein zu können, wenn auch, wie in Kap. 8.4.2 beschrieben, viele Sorgen, die die eigene Zukunft betreffen, genannt werden. Lediglich eine Person äußert auch bei Projektende den Wunsch, eigentlich lieber im Ausland bleiben zu wollen, dieser Plan soll aber erst nach Ausbildungsende umgesetzt werden.

³⁶ zu bedenken sind hier aber dennoch die Sorgen und Ängste, die mit dem Hilfeende verbunden sind und die sich teilweise erst aufgrund der Auseinandersetzung in der „Drehscheibe“ entwickelten in Kap. 8.4.2

10

Bei der Implementierung von Programmen zur Übergangsbegleitung zu berücksichtigende Aspekte

Auf Basis der gesichteten Forschungsliteratur wurden in Kap. 4.3 Ableitungen für die Konzeptentwicklung vorgenommen. Diese Ableitungen sollen an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden, um auf Grundlage der Auswertungsergebnisse nachzuvollziehen, 1) inwiefern das „Drehscheiben“-Konzept und die Projektdurchführung diesen gerecht wird und 2) welche Handlungsempfehlungen für die Konzeptweiterentwicklung bzw. für weitere Rückkehrkonzepte sich aus der Projektevaluation ergeben haben, die vorher nicht beachtet wurden.

Umsetzung der Anforderungen an das Konzept auf institutioneller Ebene

Strukturelle Verschränkung von Hilfe im Ausland und „Drehscheibe“ in Deutschland

Die strukturelle Verschränkung der Hilfe im Ausland mit der „Drehscheibe“ wurde zwar von allen Beteiligten als erforderlich eingeschätzt, jedoch gestaltete sich die Umsetzung dieser Anforderung als herausfordernd. Grund hierfür waren die bisherigen organisationsbezogen etablierten Kommunikationswege, die nicht zuletzt aufgrund der Sprachbarrieren zwischen den Pädagog_innen der „Drehscheibe“ und den Betreuenden in den Projektstellen im Ausland eine direkte Weitergabe der Informationen, die für eine Verschränkung notwendig wären, erschweren. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Annahme von Seiten der Koordinierenden und auch der Teilnehmenden, dass die Betreuenden die Idee und Inhalte der „Drehscheibe“ aufgrund kultureller und ausbildungsbezogener Unterschiede nicht vollständig verstehen können. Dies führt dazu, dass die Betreuenden nur bedingt Informationen über aktuelle Themen der „Drehscheibe“ erhalten und diese entsprechend nicht in die Begleitung der Jugendlichen im Projektstandort integrieren können.

Abbau äußerer Strukturierung, Hinführung zur eigenverantwortlichen Strukturierung (möglichst schon im Ausland)

Die Arbeit der Pädagog_innen der „Drehscheibe“ vollzog sich in einem komplizierten Spannungsfeld zwischen den Anforderungen „Sicherheit geben“ und „Struktur abbauen“. Durch eine klare Alltagsstrukturierung sollte den Jugendlichen ein aus den Projektstellen vertrauter sicherer Rahmen gegeben werden. Ein weiterer Grund für die hohe Strukturierung wurde in der Beteiligung weiterer Akteur_innen (v.a. Auslandskoordinierende) insbesondere in der Konfliktbewältigung im Rahmen der „Drehscheibe“ identifiziert. Die Verantwortlichkeit der Koordinierenden im Falle unerwünschter bzw. unerlaubter Aktivitäten,

die auch das Involvieren weiterer Parteien wie z.B. Jugendamt oder Polizei zur Folge haben könnten, erschwerte den durchführenden Pädagog_innen möglicherweise den Strukturabbau. Der Strukturabbau zeigte sich insbesondere in der Verantwortlichkeit der Teilnehmenden für anfallende Ämter und der Freizeitplanung im Abendbereich und der Ermutigung durch die Pädagog_innen, die eigene Zukunft zunehmend eigenverantwortlich zu planen und dabei eigene Interessen zu verfolgen.

Interpretation von Fehlritten der Jugendlichen als Reflexions- und Lerngelegenheiten, nicht als Anlass für Projektausschluss

Übergreifend lässt sich feststellen, dass „Fehlritte“ der Jugendlichen, hier verstanden als Nichteinhaltung der aufgestellten Regeln und Abmachungen, als Reflexions- und Lerngelegenheiten genutzt wurden. Je nach Reichweite des regelabweichenden Verhaltens wurden die Konflikte zwischen Teilnehmenden und Pädagog_innen der „Drehscheibe“ geklärt oder die Auslandskoordinierenden als Verantwortungstragende hinzugezogen. Auch größere Konflikte wie z.B. Drogenkonsum und das Nichtantreten des Rückfluges in das Projektland führten nicht zum Ausschluss aus dem Projekt, sondern wurden durch eine Aufarbeitung des Themas und das Äußern einer klaren Verhaltenserwartung durch die Pädagog_innen geklärt. Bei einer Jugendlichen wurde das Projekt vorzeitig beendet, der Grund hierfür ist jedoch nicht ein singuläres Ereignis während der „Drehscheibe“, sondern eine Vielzahl an Hinweisen während der „Drehscheibe“ und auch in der Projektstelle, die das Jugendamt dazu bewogen, die „Drehscheibe“ und auch die zeitnahe Rückkehr nach Deutschland als noch nicht geeignet einzuschätzen und die Hilfe in der Projektstelle zu verlängern.

Kooperationen mit verschiedenen Institutionen der Berufsberatung und Ausbildungsbegleitung, der Wohnhilfe und Anbietern möglicher Folgehilfen

Kooperationen bestanden insbesondere zum Berufsinformationszentrum und zu einem Berufskolleg. Beide Institutionen wurden mit dem Ziel aufgesucht, dass die Teilnehmenden sich hinsichtlich ihrer Berufswünsche informieren können. Darüber hinaus sind den Beobachter_innen der wissenschaftlichen Begleitung keine festen Kooperationspartner_innen bekannt, was jedoch nicht heißt, dass es diese nicht geben muss. Durch das Konzept des „Wegweisers“ als mögliche Folgehilfe im Anschluss an IAM wurde zumindest der Bedarf an Kooperationen zu weiteren Jugendhilfeanbietern reduziert. Eine Herausforderung besteht dennoch darin, dass einige der Jugendlichen nicht in das Verselbstständigungsprojekt in Castrop-Rauxel einziehen, sondern in die Region zurückkehren, in der sie vor der IAM gelebt haben. Da Wellenbrecher e.V. von Jugendämtern aus ganz Deutschland belegt wird, gestaltet sich eine Kooperation in diesen Fällen aufgrund der Entfernung und der eher geringfügig etablierten Kooperationsstruktur aufgrund der nur punktuellen Notwendigkeit des Kooperationserfordernisses als schwierig.

Falls von jungen Menschen gewünscht, Weiterbegleitung der jungen Menschen nach Beendigung der IAM

Am Projektende war keine_r der Jugendlichen „unversorgt“. Nach Berichten von Mitarbeitenden vom Wellenbrecher e.V. trägt das Angebot des „Wegweisers“ maßgeblich zu einer Vereinfachung der Gewährung von Anschlusshilfen bei. Am Ende der „Drehscheibe“ zog jeweils ein Teil in diese trügereigenen Verselbstständigungsapartments ein, ein Teil zog aus eigenem Wunsch zu Familienangehörigen und eine Jugendliche zog zurück in die Heimeinrichtung, in der sie vor der IAM gelebt hat.

Umsetzung der Anforderungen an das Konzept auf individueller Ebene

Begleitung und Reflexion von Abschieden im Ausland

Zu diesem Punkt können nur wenige Angaben gemacht werden, insbesondere da die meisten Teilnehmenden erst nach dem letzten „Drehscheiben“-Aufenthalt endgültig zurückkehrten und dieser Schritt somit nicht mehr erhoben wurde. Vereinzelt berichteten Teilnehmer_innen in den Abschlussinterviews, wie sie ihren Abschied im Ausland planten, beispielsweise wurde der Weg zurück nach Deutschland als gemeinsame Reise gestaltet oder im Ausland eine Abschiedsparty gefeiert. Inwieweit diese Abschiede begleitet und reflektiert wurden, kann nicht beurteilt werden.

Aufbau bzw. Reaktivierung von wohnortnahen Beziehungen zu Familienmitgliedern, Gleichaltrigen und Hilfeanbietenden

Die Teilnehmer_innen hatten die Möglichkeit, vor den „Drehscheiben“-Wochen ihre Familien zu besuchen und in diesem Zusammenhang auch Freund_innen zu treffen oder Kontakte wieder aufleben zu lassen (was in einigen Fällen bereits vorab über digitale Medien stattfinden konnte). Einige der Teilnehmenden nahmen bewusst keinen Kontakt zum früheren Freundeskreis auf, andere trafen sich mit einzelnen Personen (auch während der „Drehscheiben“-Wochen), wieder andere wurden mit Willkommenspartys überrascht und hatten dementsprechend mit sehr vielen Menschen gleichzeitig wieder Kontakt. Ein Kennenlernen „neuer“ Bezugspersonen (z.B. Gleichaltrige außerhalb des alten Freundeskreises am angestrebten Anschlusswohntort oder Hilfeanbietende anderer Jugendhilfeträger) war im Rahmen der „Drehscheibe“ zumindest in den beobachteten Zeiträumen nicht möglich. Für diejenigen, die im Anschluss an die IAM eines der vom Wellenbrecher e.V. begleiteten Verselbstständigungsapartments bezogen, bestand während der „Drehscheiben“-Wochen jedoch die Gelegenheit, die dafür zuständigen Pädagog_innen bereits kennenzulernen. Teilweise hatten die Teilnehmenden der „Drehscheibe“ sowohl während der Zeit im Ausland als auch nach der Rückkehr Kontakt. Die Heimatbesuche der Teilnehmenden wurden durch die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ beispielsweise durch Hinfahren und Abholen oder das Vereinbaren von Strategien in für die Teilnehmenden unangenehmen Situationen begleitet. Die Reflexion solcher Besuche fand in Einzelgesprächen während der Projektwochen statt.

Geplant war zudem ursprünglich die Implementation einer Elterngruppe. Aus den in Kap. 8.5.2 dargestellten Netzwerkkarten geht hervor, dass für viele Jugendliche die Herkunftsfamilie – auch wenn sie nicht planen, dorthin zurückzukehren – eine wichtige Rolle einnimmt. Um die Familien darin zu begleiten, für die jungen Menschen eine unterstützende Funktion einzunehmen, wäre zukünftig und für ähnliche Projekte der stärkere Einbezug der Herkunftsfamilien wünschenswert.

Heranführen an das (Über-)Leben in Gruppen

Durch den Aufenthalt in der „Drehscheibe“ und das stark auf Gruppenaktivitäten ausgerichtete Programm konnten die Teilnehmenden für sich Strategien zum (Über-)Leben in Gruppen entwickeln. Insbesondere lag hierbei der Fokus darauf, einerseits mit mehreren Jugendlichen zusammen an einem Ort zu leben (wie beispielsweise in Wohngruppen oder WGs notwendig), andererseits bei geplanten Gruppenaktivitäten (sowohl mit Bildungs- als auch mit Freizeitbezug) in der Gruppe zurecht zu kommen. Teilweise wurde auch Teamarbeit initiiert, die nicht pädagogisch beaufsichtigt war oder die jungen Menschen verbrachten außerhalb des offiziellen Programms ihre Zeit gemeinsam. Fraglich ist jedoch, inwiefern der hohe zeitliche Umfang dieser Gruppenaktivitäten (bis zu 14 Stunden am Tag mit wenigen Pausen) der Realität nach Rückkehr entspricht, sodass darüber nachgedacht werden könnte, die Gruppenzeiten weiter zu entzerren und dabei zugleich die äußere Struktur zu reduzieren, wenn davon auszugehen ist, dass (pädagogisch begleitete) Gruppenzeiten auch immer Zeiten der Kontrolle sind.

Reflexion eigener Verhaltensweisen

Ziel der „Drehscheibe“ war es, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, im Ausland erlernte Verhaltensweisen in anderen Kontexten auszuprobieren und das eigene Verhalten im Umgang mit „alten“ Herausforderungen oder Problemen zu erproben.

Einige Teilnehmer_innen, die während des Aufenthalts in Deutschland beispielsweise wieder mit dem Rauchen anfangen, Cannabis konsumierten oder davon berichteten, in Verhaltensweisen „zurückgefallen“ zu sein, die sie im Ausland überwunden geglaubt hatten, hatten somit die Gelegenheit, sich entweder mit den Ursachen dieses Verhaltens auseinanderzusetzen und zu überlegen, wie sie solche Rückfälle zukünftig vermeiden können oder zu reflektieren, inwieweit für sie Konsum von Betäubungsmitteln eher Spaß oder z.B. suchtbedingte „Notwendigkeit“ ist und inwiefern sie auch nach der Rückkehr entweder darauf zurückgreifen möchten oder sich davon distanzieren können. Im Falle des Cannabiskonsums wurde eine Reflexion der Thematik durch die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ initiiert. Zu anderen Verhaltensweisen erhielten die Teilnehmenden zwar in Feedbackgesprächen Rückmeldungen, inwieweit jedoch Strategien besprochen wurden oder die Ursachen/der Umgang mit diesen Verhaltensweisen reflektiert wurde, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Entwicklung von Zukunftsperspektiven: thematische Auseinandersetzung, Nutzen entsprechender Angebote, Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen/Familienmitgliedern

Wie in Kap. 8.4 ausgeführt, konnten fast alle Jugendlichen sich im Rahmen der „Drehscheibe“ mit ihrer eigenen Zukunft auseinandersetzen – teilweise angeregt durch den Austausch in der Gruppe – und konkrete berufs- und wohnbezogene Pläne entwickeln. Die Rückkehr und die eigene Zukunft wurden auf diese Weise für viele Teilnehmer_innen greifbarer.

Initiierung wohnortnaher Praktika im Rahmen der Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche

Bis auf wenige Ausnahmen, in denen Teilnehmer_innen einen Termin zum Probearbeiten bei zukünftigen Ausbildungsstellen wahrnahmen, konnte diese Anforderung nicht umgesetzt werden. Dies ist wohl auch der Tatsache geschuldet, dass Praktika häufig länger als einige Tage dauern. Zudem waren die Projektwochen inhaltlich so ausgestaltet, dass die Teilnehmenden währenddessen kaum Zeit gehabt hätten, Praktikumsstellen aufzusuchen, ohne Programmpunkte zu verpassen.

Erlernen, Wiederauffrischen und Üben von alltagspraktischen Tätigkeiten wie der eigenverantwortlichen Tagesstrukturierung und -organisation (inkl. Freizeitgestaltung), Klärung finanzieller Angelegenheiten bzw. Unterstützung sowie Führen und Finanzieren eines Haushalts

Alltagspraktische Tätigkeiten übten die Teilnehmenden insbesondere im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens durch Dienste im Haushalt und Einkaufen aus. Es bestand zudem innerhalb der Programmpunkte die Möglichkeit, Informationen über finanzielle und Versicherungsangelegenheiten einzuholen. Der Aspekt der Freizeitplanung wurde insbesondere im Hinblick auf die Planung der letzten Projektwoche durch die Teilnehmenden berücksichtigt. Aufgrund der beschriebenen Unterschiede in der Ausgestaltung der IAM in den einzelnen Ländern und der teilweise nicht geklärten Zuständigkeitsbereiche der projektdurchführenden Pädagog_innen war ein weiterer Strukturabbau hin zu einer eigenverantwortlichen Tagesstrukturierung und einem eigenverantwortlichen Umgang mit finanziellen Mitteln im Rahmen der „Drehscheibe“ nicht möglich.

Auf Grundlage der Datenauswertung aus diesem Projekt können die aus der Forschungsliteratur herausgearbeiteten Anforderungen an die Gestaltung von Übergängen aus Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen um folgende Punkte ergänzt werden:

Vereinfachung der Kommunikationswege der beteiligten Akteur_innen innerhalb der Institution

In der Praxis der „Drehscheibe“ erwiesen sich insbesondere lange Kommunikationswege der beteiligten Akteur_innen als belastend für die Hilfestellung. Durch direktere Kommunikation kann sichergestellt werden, dass die erforderlichen Informationen rechtzeitig und in vollem Umfang bei den jeweiligen Personen ankommen und entsprechend berücksichtigt werden können.

Schaffung von Transparenz der Zuständigkeiten und Erwartungen der beteiligten Pädagog_innen untereinander

Die im Projekt praktizierte Aufteilung in Auslandskoordinierende und Mitarbeitende der „Drehscheibe“ erwies sich dann als ungünstig, wenn in der „Drehscheibe“ Themen virulent wurden, bei denen die Auslandskoordinierenden eine andere Meinung als die durchführenden Pädagog_innen vertraten. Da die Auslandskoordinierenden primär die Verantwortung für die jungen Menschen tragen und die Pädagog_innen der „Drehscheibe“ vielmehr den Status der Mentor_innen für die Teilnehmenden innehaben, entsteht ein Ungleichgewicht, das sich in der konkreten Ausgestaltung insbesondere in der Verhinderung des Abbaus der äußeren Strukturierung zeigte. Auch wenn die Aufteilung grundsätzlich als sinnvoll erachtet wird, wäre hier noch einmal über die Ausgestaltung der verschiedenen Rollen und die Auswirkung auf die Durchführung der „Drehscheibe“ nachzudenken.

Sicherstellung der Handlungssicherheit der Pädagog_innen auch bei fraglichen Aktivitäten der Jugendlichen (z.B. bei zeitweisem Drogenkonsum)

Mit dem vorigen Punkt einher geht die Notwendigkeit, die Handlungssicherheit der Pädagog_innen zu gewährleisten. Dies muss einerseits durch das Aushandeln von Regeln und Verfahrensabläufen in der gesamten Auslandsabteilung erfolgen, wie es in der Vergangenheit mit dem Bild der „lernenden Organisation“ auch bereits praktiziert wurde. Darüber hinaus benötigen die Pädagog_innen auch Rechtssicherheit, wenn es um Aktivitäten der Jugendlichen geht, die sich am Rande der Legalität befinden oder diesen bereits überschritten haben. Deutlich wurde diese Notwendigkeit bereits beim Thema Drogenkonsum. Hier wären Klärungen der Rechtsgrundlagen des Handelns der beteiligten Fachkräfte sowie Fortbildungen zu dieser Thematik in jedem Fall empfehlenswert.

Aufbau von Kontakten außerhalb der Jugendhilfe

Einige Jugendliche benannten in den Interviews zu persönlichen Netzwerken fast ausschließlich Personen aus dem Jugendhilfesystem als nahestehende und unterstützende Menschen. Gerade vor dem Hintergrund, dass auch die Jugendlichen, die zunächst in eine Anschlussbetreuung übergehen, voraussichtlich in naher Zukunft das Jugendhilfesystem verlassen, scheint es notwendig, im Rahmen einer Rückkehrvorbereitung verstärkt darauf hinzuarbeiten, dass sie auch außerhalb des Hilfesystems Kontakte aufbauen können.

Reflexion der Bedeutung von „Gruppen“ für den persönlichen Lebensweg

Ergänzend zu der geforderten Erfahrung, in Gruppen überleben zu können bzw. zu müssen scheint es wichtig, einerseits Situationen zu initiieren, in denen die jungen Menschen wirkliche Teamarbeit leisten und Gruppe somit nicht nur als Überlebensraum, sondern auch als Möglichkeit und Unterstützung wahrzunehmen, andererseits aber auch, zu reflektieren, inwieweit sich junge Menschen, die sich in Gruppen eher unwohl fühlen, tatsächlich auf ihrem weiteren Lebensweg ständig in Gruppen aufhalten müssen und welche Möglichkeiten bestehen, um das eigene Leben möglichst fern von Gruppen gestalten zu können.

11

Fazit

Mit der „Drehscheibe“ wurde in Aushandlung zwischen Praxis und Wissenschaft ein Konzept entwickelt und erprobt, das junge Menschen auf den Übergang aus IAM vorbereiten soll. Die Anforderungen, die dafür vorab aus der Kontext- und Inputanalyse abgeleitet wurden, wurden bei der Durchführung zu großen Teilen umgesetzt. Die Implementierung der „Drehscheibe“ hat in der Auslandsabteilung einen umfassenden und weiterhin andauernden Organisationsentwicklungsprozess ausgelöst, der sich wiederum auch in der pädagogischen Arbeit der „Drehscheibe“ widerspiegelt. Insbesondere der notwendige Abbau einer äußeren Strukturierung in der „Drehscheibe“ und in den Projektstellen im Ausland, die Ermöglichung einer Verzahnung von „Drehscheibe“ und Projektstelle durch vereinfachte Kommunikationswege sowie die Implementierung rückkehrbegleitender Elternarbeit sind Aspekte, die in diesem Rahmen diskutiert wurden und somit das Potenzial haben, nicht nur die „Drehscheibe“ zu bereichern, sondern auch die Arbeit in den IAM zu reflektieren.

Grundsätzlich wird auf der Basis der Sichtung einschlägiger Forschungsergebnisse wie auch der qualitativen Begleitforschung das Programm „Drehscheibe“ als geeignet erachtet, Jugendliche in IAM auf das Hilfeende vorzubereiten, indem die „Drehscheibe“ einen Erprobungsraum bietet und die jungen Menschen zugleich an rückkehrrelevanten Themen arbeiten und sich mit ihren Zukunftswünschen und –plänen auseinandersetzen können. Dabei scheint es den jungen Menschen zu gelingen, durch das häufige Thematisieren das Hilfeende als konkretes Ereignis zu begreifen – einem Verdrängen der (fast) unvermeidlichen Rückkehr nach Deutschland wird somit entgegengewirkt. Einigen Jugendlichen gelingt es, durch den Aufenthalt in Deutschland und in der Gruppe Ängste bezüglich der Rückkehr abzubauen und sich dadurch für diese bereit zu fühlen. Auf der anderen Seite erleben die Pädagog_innen die jungen Menschen durch die „Drehscheibe“ in einem grundsätzlich unterschiedlichen Setting, in dem diese sich teilweise anders verhalten als aus der Betreuungsstelle bekannt, was dazu führt, dass die Pädagog_innen die Jugendlichen anders wahrnehmen und ggf. auch Aspekte der Hilfestellung zielgerichteter an die Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen können.

Denn es geht letztendlich sowohl in der „Drehscheibe“ als auch in der Projektstelle im Ausland darum, möglichst frühzeitig den für die Teilnehmenden konstruierten Schonraum aufzubrechen und Bedingungen zu schaffen, an denen sie (über sich hinaus) wachsen können. Ein Schonraum trägt maximal dazu bei, den status quo aufrechtzuerhalten, ermöglicht auf Dauer aber wenig Entwicklung hin zur Selbstständigkeit nach der Hilfe und bereitet kaum auf die Lebensrealität nach Hilfeende vor. In diesem Sinne kann auch die Frage danach, für welche jungen Menschen die „Drehscheibe“ (nicht) geeignet ist,

dahingehend beantwortet werden, dass das Ende der IAM und die damit verbundene Rückkehr nach Deutschland allen Teilnehmenden bevorsteht und somit alle die Chance erhalten sollten, sich auf diese vorzubereiten.

Entsprechend sei erneut darauf hingewiesen, dass die „Drehscheibe“ nun nicht als das Mittel der Wahl betrachtet werden darf, um Übergänge aus hoch strukturierten Hilfen zu begleiten, sondern die Idee der „Drehscheibe“ auch dazu dienen soll, Aspekte aus der Konzeption bereits in die Hilfe im Ausland selbst zu integrieren und den Übergang aus der Hilfe als lang andauernden Prozess zu begreifen. Denn an die eigentlichen Maßnahmen angehängte Verselbstständigungsprogramme können die Nachteile von hoch strukturierten Hilfen nicht ausgleichen. Sie sollen unterstützen, dürfen aber nicht suggerieren, dass die Jugendlichen mit dieser Unterstützung selbst dafür verantwortlich sind, den Übergang aus den Hilfen den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend zu bewältigen. Vielmehr stehen jedoch Hilfeplanende und -durchführende in der Verantwortung, stets zu reflektieren, ob die hohe Strukturierung noch immer angemessen ist und sich dabei auch einmal von den Potenzialen der jungen Menschen überraschen zu lassen.

Kritisch zu betrachten ist zudem, dass es durch Programme zur Übergangsbegleitung wie die „Drehscheibe“ zu einem weiteren zu bewältigenden Übergang kommt, mit dem gegebenenfalls auch weitere Kontaktabbrüche einhergehen können. Wünschenswert wäre daher, eine kontinuierliche Begleitung der jungen Menschen durch das Personal der „Drehscheibe“ sicherzustellen, wobei jedoch berücksichtigt werden muss, dass in diesem Falle bald die Belastungsgrenze der Betreuenden erreicht wäre. Hier werden die Grenzen des bisher geltenden Jugendhilfesystems deutlich, in dem kaum eine Betreuungskontinuität gewährleistet werden kann, sodass es bisher auf das ehrenamtliche Engagement der Betreuenden ankommt.

Darüber hinaus ist dieser Bericht im Ergebnis ein weiterer Appell an die Jugend- und Sozialpolitik, weitere Möglichkeiten für junge Menschen mit Unterstützungsbedarf zu schaffen und auch nach Vollendung des 18. Lebensjahres einfach erreichbare Angebote bereitzustellen, um den oftmals mit Ende der IAM einhergehenden Zeitdruck zu vermeiden. Jugendliche aus teilweise sehr schwierigen Lebenslagen innerhalb weniger Jahre im Ausland „fit“ für die Gesellschaft einschließlich Schulabschluss und Ausbildungsplatz zu machen, damit sie sich nach ihrer Rückkehr unproblematisch eingliedern können und möglichst die Kriterien einer Normalbiographie erfüllen, erscheint kaum einlösbar und den Bedarfen der jungen Menschen nicht angemessen. An diesem Umstand kann auch das Projekt „Drehscheibe“ wenig ändern, auch wenn darin konzentriert daran gearbeitet wird, diesen Kriterien zu entsprechen.

12

Literaturverzeichnis

Ader, S. (2005): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Ader, S., Klein, M. (2011): Die organisierte Verantwortungslosigkeit. Kooperation von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie als bleibende Herausforderung. Sozial extra 5/6, S. 24-28.

Antonucci, T.C. (1986): Hierarchical Mapping Technique. Generations: Journal of the American Society on Aging, 10 (4), S. 10-12.

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2016): Monitor Hilfen zur Erziehung 2016. Eigenverlag DJI/TU Dortmund. URL: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Startseite/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2016.pdf (04.07.2019).

Arnett, J. J. (2007): Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?. In: Child Development Perspectives 1 (2), S. 68-73.

Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2008): Sozialpsychologie. 4., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung (1. Auflage). Bielefeld: wbv Media.

Basendowski, S., & Werner, B. (2010): Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regionalen Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Empirische Sonderpädagogik, 2 (2), S. 64–88.

Bereswill, M. (2006): Begrenzte Autonomie. Die biographische Erfahrung von Geschlossenheit zwischen Bindung und Bindungslosigkeit. In: DVJJ (Hrsg.): Verantwortung für Jugend. Dokumentation des 26. Deutschen Jugendgerichtstags vom 25.-28. September 2004 in Leipzig. Godesberg, S. 240-261.

Bereswill, M., Koesling, A., & Neuber, A. (2007): Bruchige Erfolge - Biographische Diskontinuität, Inhaftierung und Integration. In J. Goerdeler & P. Walkenhorst (Hrsg.), Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? (S. 294–312). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Bereswill, M. (2018): Straftat als biographischer Einschnitt. Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive seiner Insassen. In: Dollinger, B., Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven, S. 729-744.

Boldiș, I. (2014): Youth Transition from Care to Independent Adulthood: A Social Problem? In: Social Work Review, 13 (4), S. 101-119.

Boxberg, V. (2018): Entwicklungsintervention Jugendstrafe: Lebenskonstellationen und Re-Integration von Jugendstrafgefangenen. Wiesbaden: Springer VS.

Brüggemann, T., Rahn, S. (2013): Zur Einführung. Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung - Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann, S. Rahn (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-21.

Buch, T., Hell, S., & Wydra-Somaggio, G. (2011): Stigma Hauptschulabschluss?: Der Einfluss der Schulbildung auf das Arbeitslosigkeitsrisiko an der zweiten Schwelle. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (3), S. 421–443. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0214-3> (14.08.2019).

Büchter, K., Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung 43 (1), S.12-15

Buchkremer H., Emmerich, M., & Groneick, U. (2011): Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen. Eine Handreichung. Hamburg: Dr. Kovač.

Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e. V. (AIM e. V.) (2014). Selbstverpflichtungserklärung für Träger von individualpädagogischen Leistungen der Erziehungshilfe im Ausland. URL: https://aim-ev.de/sites/default/files/AIM-SVE_2014.pdf (14.08.2019).

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2004): Empfehlungen für Standards und Rahmenbedingungen bei der Gewährung von intensivpädagogischen Hilfen im Ausland für die Jugendämter – beschlossen in der 96. Arbeitstagung vom 21. – 23.04.2004 in Wiesbaden/Hessen. URL: http://www.bagljae.de/downloads/093_intensivpaedagogische-hilfen-ausland_2004.pdf (14.08.2019).

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2015): Empfehlungen. Qualitätsmaßstäbe und Gelingensfaktoren für die Hilfeplanung gemäß § 36 SGB VIII. URL: https://lsjv.rlp.de/fileadmin/lsjv/Dateien/Aufgaben/Kinder_Jugend_Familie/Materialien_Sonstige/Hilfe_Erziehung_Hilfeplanung_Empf_BAGLJAE.pdf (29.04.2019).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2015): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht. Forschungsbericht 453.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2013): Selbstverpflichtungserklärung (SVE). Träger von Leistungen der Jugendhilfe im Ausland. URL: https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/13-10-30_be_SVE_ISE_aktiv.pdf (14.08.2019).

Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G.-E. Famuli (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42-62.

Cashmore, J., Paxman, M. & Townsend, M. (2007): The educational outcome of young people 4-5 years after leaving care. In: Adoption & Fostering, 31 (1), S. 50-61.

Calheiros, M., Patrício, J. & Graça, J. (2013): Staff and youth views on autonomy and emancipation from residential care: A participatory research study. In: Evaluation and Program Planning, 39, S. 57-66.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Aufl. Los Angeles: Sage.

Collins, M., Spencer, R. & Ward, R. (2010): Supporting youth in the transition from foster care: Formal and informal connections. In: Child Welfare: Journal of Policy, Practice and Program, 89 (1), S. 125-143.

Côté, J., & Bynner, J. M. (2008): Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 11 (3), 251–268.

Courtney, M. & Dworsky, A. (2006): Early Outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. In: *Child & Family Social Work*, 11 (3), S. 209-219.

Crawford, M., Tilbury, C., Creed, P. & Buys, N. (2011): The role of carers and caseworkers in the school-to-work transition of young people in care. In: *Australian Social Work*, 64 (4), S. 459-474.

Daly F. (2012): What do young people need when they leave care? Views of care-leavers and aftercare workers in North Dublin. In: *Child Care in Practice*, 18 (4), S. 309-324.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2006): Schule - und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. DJI-Eigenverlag.

Die Präsidentin des Landtags NRW (2010): Enquetekommission zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen. URL: https://www.kurvekriegen.nrw.de/wp-content/uploads/2018/08/EK_Praevention_Abschlussbericht.pdf (14.08.2019).

Dinisman ,T. & Zeira, A. (2011): The Contribution of Individual, Social Support and Institutional Characteristics to Perceived Readiness to Leave Care in Israel: An Ecological Perspective. In: *British Journal of Social Work*, 41 (8), S. 1442-1458.

Dobischat, R., & Schurgatz, R. (2015): „Mangelnde Ausbildungsreife“: Ein Grund für den gescheiterten Übergang in die Ausbildung? *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 46 (3), S. 48–58.

Dumaret, A., Donati, P. & Crost, M. (2011): After a Long-Term Placement: Investigating Educational Achievement, Behaviour, and Transition to Independent Living. In: *Children & Society*, 25 (3), S. 215-227.

Endres, J., Breuer, M. M., Nolte, K. (2016): Wiederinhaftierung nach Entlassung aus dem Jugendstrafvollzug. In: *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 99 (5), S. 342-362.

Erhard & Seyboldt (2015): Möge die Macht mit dir sein! Care Leaver über Macht und Beteiligung in der Jugendhilfe. In: *Forum Erziehungshilfen*, 2015 (5), S. 281-248.

Eurostat (2019): Durchschnittsalter junger Menschen* beim Verlassen des elterlichen Haushalts nach Geschlecht in Ländern Europas im Jahr 2018. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73631/umfrage/durchschnittliches-alter-beim-auszug-aus-dem-elternhaus/> (22.07.2019).

Farrington, D. P., Piquero, A. R., Jennings, W. G. (2013): *Offending from Childhood to Late Middle Age. Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development*. New York: Springer.

Felka, E. (2011): Individualpädagogische Settings: Bausteine, Entwicklungsphasen, Angebotsdesign. In: Felka, E. & Harre, V. (Hrsg.): *Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 122-142.

Fegert, J.M., Hauth, I., Banaschewski, T., Freyberger, H.J. (2017): Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenalter: Herausforderungen für die Transitionspsychiatrie. Eckpunktepapier von DGKJP und DGPPN. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 45 (1), S. 80-85.

Ferchhoff, W., Dewe, B. (2016): Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase. Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation. In: Becker, U., Friedrichs, H., Gross, F. von, & Kaiser, S. (Hrsg.): *Ent-Grenztes Heranwachsen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flihs, L & Stossun, A. (i. E.): Junge Menschen in Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen: Zwischen Nachholen von Kindsein und Erwachsen werden. In: Stossun, A.; Flihs, L.; Zimmermann, R.; Emmerich, M. & Walkenhorst, Ph. (Hrsg.): *Alltags- und Übergangspraktiken in Hilfen für junge Menschen: zwischen Selbstbestimmung, Eigensinn und gesellschaftlichen Anpassungsforderungen*. Opladen: Budrich.

Freundlich, M. & Avery, R. (2006): Transitioning from congregate care: Preparation and outcomes. In: *Journal of Child and Family Studies*, 15 (4), S. 507-518.

Gaupp, N., Geier, B., Lex, T., & Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 173–186.

Gaupp, N., Lex, T., & Reißig, B. (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 388–405. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0034-2> (14.08.2019).

Goffman, E. (1952): On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure. *Psychiatry - Interpersonal and Biological Processes* 15 (4), S. 451-463.

Goffman, E. ([1973] 2016): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. 20. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Greeson, J., Thompson, A., Ali, S. & Wenger, R. (2015): It's good to know that you got somebody that's not going anywhere: Attitudes and beliefs of older youth in foster care about child welfare-based natural mentoring. In: *Children and Youth Services Review*, 48, S. 140-149.

Helsper, W., Hummrich, M., Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 119-135.

Herath-Schugsties, I. (1989): Nachbetreuung in der Sozialpädagogischen Praxis. In: Bullens, H.: *Heimerziehung und Erwachsenwerden heute. Nachbetreuung als Aufgabe einer entwicklungsorientierten Jugendhilfe*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 95-108.

Holt, S. & Kirwan, G. (2012): The „Key to successful Transitions for Young People Leaving Residential Child Care: The Role of the Keyworker. In: *Child Care in Practice* 18 (4), S. 371-392.

Hosser, D., Lauterbach, O., Höynck, T. (2007): Und was kommt danach? Entlassungsvorbereitung und Nachentlassungssituation junger Straftatverdächtige. In: J. Goerdeler, P. Walkenhorst (Hrsg.): *Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis?* Mönchengladbach: Forum Verlag Bad Godesberg, S. 396-412.

Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation*, 23 (2), S. 115–126.

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016): *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Auflage). Weinheim München: Beltz Juventa.

Jehle, J.-M., Albrecht, H.-J., Hohmann-Fricke, S., Tetel, C. (2016): Legalbewährung nach strafrechtlichen Sanktionen. Eine bundesweite Rückfalluntersuchung 2010 bis 2013 und 2004 bis 2013. URL: https://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Service/StudienUntersuchungenFachbuecher/Legalbewaehrung_nach_strafrechtlichen_Sanktionen_2010_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (21.07.2019).

Kanning, U.-P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Karafiol, G. (2017): Soziale Bildung. In: European Forum For Social Education (Hrsg.): Lernort-Europa. Sozial. Global. Genial. Dokumentation der Fachtagung „Lernort-Europa“ vom 02.-03. Juni 2016 in der Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt (FHWS) in Würzburg.

Kerner, H.-J., Coester, M., Eikens, A., Stelzel, K., Wagner, U., Issmer, C., Stellmacher, J. (2015): Evaluierung des Hessischen Jugendstrafvollzugs. Ergebnisse des Forschungsprojekts zum Entlassungsjahrgang Januar bis Dezember 2009 und zur Inhaftierungskohorte April 2009 bis Mai 2010. URL: https://justizministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hmdjie/jugstrvo_hessen_2009_endbericht_final_2015.pdf (21.07.2019).

Klein, J., Arnold, J. & Macsenaere, M. (2011): InHAus. Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Klein, J. & Macsenaere, M. (2015): InHAus 2.0 – katamnetische Untersuchung individualpädagogischer Hilfen im Ausland. In: Klein, J. & Macsenaere, M (Hrsg.): InHAus 2.0. Individualpädagogische Hilfen im Ausland und ihre Nachhaltigkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 53-119.

Klawe, W. (2007): Evaluationsstudie. Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen. Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH & Arbeitskreis Individualpädagogische Maßnahmen NRW e.V.. URL: <https://aim-ev.de/sites/default/files/Gesamt-Evaluationsstudie-mit-Cover.pdf> (03.04.2019).

Klawe, W. (2010): Verläufe und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen. Eine explorativ-rekonstruktive Studie. Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. & Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH. Köln.

Klawe, W. (2011): Die Adressaten Individualpädagogischer Maßnahmen. In: Felka, E. & Harre, V. (Hrsg.). Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 28-45.

Klawe, W. (2017): Am Anfang war das Ausland. In: Erleben und lernen, 2017 (1), S. 18-20.

Knauf, H. (2009): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke, E. Rosowski (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS, S. 229-282.

Knauf, H., Rosowski, E. (2009): Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Biographische Verläufe und Orientierungsprozesse nach dem Abitur. In: M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke, E. Rosowski (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS, S. 283-324.

Kohlrausch, B., & Richter, M. (2016): Was fördert die nachhaltige Integration von Hauptschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? Arbeit, 25 (3-4), S. 147-168.

Kohlrausch, B., & Solga, H. (2012): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (4), S. 753-773. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0332-6> (14.08.2019).

Königter, S.; Schröer, W. & Zeller, M. (2012): Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7 (3), S. 261-276.

Königter, S. & Zeller, M. (2011): Lost in Transition – Jugendliche und junge Erwachsene mit biographischen Krisen im Übergang. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6 (1), S. 5-16.

Konietzka, D. (2010): Der Übergang in das Erwachsenenalter – Konzepte und Dimensionen. In D. Konietzka, Zeiten des Übergangs (S. 107-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92229-4_5 (14.08.2019).

Krüger, H.-H., Reißig, B. (2011): Von schnellen und langsamen Wegen in den Beruf. DJI Impulse (1), S. 19-21.

Laireiter, A. (1993): Begriffe und Methoden der Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In: A. Laireiter (Hrsg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Bern: Verlag Hans Huber, S. 15-44.

Lang, F. R. (2005): Die Gestaltung sozialer Netzwerke im Lebenslauf. In: U. Otto, P. Bauer (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektiven. Tübingen: dgvt-Eigenverlag.

Lavin, E. (2013): Empowerment of Youth in Foster Care. Foster Care Alumni's Perceptions of Transition Supports During Aging out of Care. Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology: ProQuest Dissertations. URL: <https://search.proquest.com/docview/1353613778> (09.04.2019).

Lex, T., & Zimmermann, J. (2011): Wege in Ausbildung : Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (4), S. 603–627. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0250-z> (14.08.2019)

Lücke, M., Knölker, U. (1991): Zur Frage der Stigmatisierung von Patienten in einer stationären Einrichtung für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 40 (4), S. 138-147.

Lunz, M., Strahl, B. & Maschewski, K. (2018): Gespräch. „...der Weg ist natürlich ungemein viel schwieriger...“ Leaving Care aus Sicht von Ehemaligen. In: Sozialmagazin 43 (7-8), S. 24-31.

Maaß, C., Schläfke, D., & Fegert, J. M. (2016): Rückfälligkeit bei jugendlichen und heranwachsenden nach entlassung aus der entziehungsmaßregel. = Recidivism of juveniles and adolescents after release from forensic psychiatry for addiction treatment. Nervenheilkunde: Zeitschrift für interdisziplinäre Fortbildung, 35 (3), S. 131–136.

Mangold, K. & Rein, A. (2014): Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein? In: Forum Erziehungshilfen 20 (3), S. 141-146.

Mangold, K. & Schröder, W. (2014): Ambivalente Bildung: prekäre Bewältigungslagen in der Lebenslage Student_in ; das Beispiel „Studierende mit Erziehungshilfee Erfahrung“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 9 (4), S. 435-449.

Maschetzke, C. (2009): Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke, E. Rosowski (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS, S. 181-228.
Massoglia, M. & Uggen, C. (2007): Subjective Desistance and the Transition to Adulthood. In: Journal of Contemporary Criminal Justice 23, S. 90-103.

Matt, E. (2012): Überlegungen zum Übergangsmanagement im Jugendbereich. In: DBH (Hrsg.): Übergangsmanagement für junge Menschen zwischen Strafvollzug und Nachbetreuung. Handbuch für die Praxis. Köln: DBH, S. 26-40.

Matthes, S., Ulrich, J. G. (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung 43 (1), S. 5-7.

- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Menk, S., Schnorr, V., & Schrapper, C. (2013): „Woher die Freiheit bei all dem Zwange?“. Langzeitstudie zu (Aus-)Wirkungen geschlossener Unterbringung in der Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meysen, T. (2013): § 36. In: Münder, J., Meysen, T. & Trenczek, T. (2013). Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 396-409.
- Mögling, T., Tillmann, F., Reißig, B. (2015): Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. URL: https://www.stiftungen.org/uploads/tx_leonhardtdyncontent/downloads/Entkoppelt-vom-System.pdf (21.07.2019).
- Ndrecka, M. (2014): The Impact of Reentry Programs on Recidivism: A Meta-Analysis. University of Cincinnati.
- Nestmann, F. (2005): Netzwerkintervention und soziale Unterstützung fördern: Effektivität und Maximen der Nachhaltigkeit. In: U. Otto, P. Bauer (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektiven. Tübingen: dgvt-Eigenverlag.
- Niehaus, M., Kaul, T. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Band 14. Bonn/Berlin 2012.
- Nüsken, D. (2008): Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige. Münster: Waxmann.
- Nüsken, D. (2014): Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenleben in Deutschland. Expertise für das Projekt „Was kommt nach der stationären Erziehungshilfe? – Care Leaver in Deutschland“. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverl.
- Oehme, A. (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim&Basel: Beltz Juventa, S. 632-650.
- Plewig, H.-J., & Kohlschmidt, A. (2012): Projekt: Kölner Netzwerk „Resozialisierung und Soziale Integration“ (RESI). URL: <https://www.dvjj.de/sites/default/files/medien/imce/documente/aktuelles/RESI.pdf> (21.07.2019).

Pohl, A., Stauber, B., & Walther, A. (2005): Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten, sie zu stärken. In U. Otto & P. Bauer (Hrsg.), Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Tübingen: DGVt Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, S. 299-331.

Pruin, I. (2011): Das Projekt BASIS in der JVA Adelsheim. DVJJ INFO-Heft der Jahrestagung 2011 Freiheitsentzug im Jugendstrafvollzug. URL: <http://baden-wuerttemberg.dvjj.de/sites/default/files/media/imce/baden-wuerttemberg/documente/pruin2011.pdf> (14.08.2019).

Rau, M. (2016): Ehemalige Jugendstrafgefangene mit Migrationshintergrund zwischen Inklusion und erneuter Exklusion - kriminologische und netzwerkanalytische Perspektiven. In: Neubacher, F., Bögelein, N. (Hrsg.): Krise – Kriminalität – Kriminologie. Neue Kriminologische Schriftenreihe der Kriminologischen Gesellschaft e.V. Bd. 116, S. 281-292.

Rätz-Heinisch, R. (2005): Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg: Ergon.

Reckling, P. (2015): Übergangsmanagement für junge Menschen zwischen Strafvollzug und Nachbetreuung. In: DVJJ (Hrsg.): Jugend ohne Rettungsschirm - Herausforderungen annehmen! Dokumentation des 29. Deutschen Jugendgerichtstages vom 14. – 17. September 2013 in Nürnberg, S. 219-230.

Reinders, H. (2002): Entwicklungsaufgaben - Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), Jahrbuch Jugendforschung (Bd. 2/2002, S. 13–38). Opladen: Leske + Budrich.

Reinecke, J. (2007): Das Verhältnis von Wertorientierungen, Freizeitstilen, Rechtsnormen und Delinquenz. In: K. Boers; J. Reinecke (Hrsg.): Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie. Münster, New York: Waxmann (Kriminologie und Kriminalsoziologie, Bd. 3), S. 335–358.

ReiBig, B. (2013): Das Ende der „Normalbiographie“. In: Deutsches Jugendinstitut (2013): Ausgegrenzt, benachteiligt, marginalisiert: Junge Menschen zwischen Inklusion und Exklusion, S. 4-6.

Riemann, J., Jöst, S., Fischer, C., Bechtold, N. (2014): Beziehungsweise Bindung. Intensivpädagogische Hilfeverläufe unter der Lupe. Augsburg: ZIEL.

Rios, S. & Rocco, T. (2014): From Foster Care to College: Barriers and Supports in the Road to Post-secondary Education. In: *Emerging Adulthood* 2 (3), S. 227-237.

Rogers, R. (2011): „I remember thinking, why isn't there someone to help me? Why isn't there someone who can help me make sense of what I'm going through?“ „Instant adulthood“ and the transitions of young people out of state care. In: *Journal of Sociology* 47 (4), S. 411-426.

Sampson, R. J., Laub, J. H. (2003): *Shared Beginnings, Divergent Lives. Delinquent Boys to Age 70*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Santee, V. (2013): *Surviving the Transition from foster care to adulthood: a phenomenological study*. University of Phoenix, ProQuest Dissertations Publishing. URL: <https://search.proquest.com/docview/1512000954>, (09.04.2019).

Schramme, S. (2015): Institutionelle Übergänge. Schule - Ausbildung - Beruf aus der Rückschau behinderter Frauen und Männer mit schulischen Integrationserfahrungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82(4), 299–308. URL: <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art34d> (14.08.2019).

Schulz von Thun, F. (2002): *Miteinander reden. Störungen und Klärungen*. Reinbek: Rowohlt.

Sierwald, W., Straus, F., Weinhandl, K. & Salzburger, V. (2017): Wie Care Leaver den Weg in die Selbstständigkeit erleben. Erste Ergebnisse aus der SOS-Längsschnittstudie zur Handlungsbefähigung. In: *Unsere Jugend* 65 (1), S. 10-19.

Sievers, B. & Thomas, S. (2014): Übergangsbegleitung aus stationären Erziehungshilfen – ein Blick in die Praxis. In: *Forum Erziehungshilfen* 20 (3), S. 147-151.

Sievers, B., Thomas, S. & Zeller, M. (2014): *Nach der stationären Erziehungshilfe. Care Leaver in Deutschland. Internationales Monitoring und Entwicklung von Modellen guter Praxis zur sozialen Unterstützung für Care Leaver beim Übergang ins Erwachsenenalter. Abschlussbericht für die Stiftung Deutsche Jugendmarke*. Hildesheim.

Sievers, B., Thomas, S. & Zeller, M. (2015): *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederung für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/erzieherische-hilfe-5225112177004.pdf?__blob=publicationFile&v=5, (03.04.2019).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018b): Rechtspflege. Strafvollzug. Demographische und kriminologische Merkmale zum Stichtag 31.3. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Justiz-Rechtspflege/Publikationen/Downloads-Strafverfolgung-Strafvollzug/strafvollzug-2100410187004.pdf?__blob=publicationFile (21.07.2019).

Stauber, B., Walther, A. (2016): Junge Erwachsene. In: Schröer, W., Struck, N., & Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (2. überarb. Aufl). Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 135-163.

Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: B. Stauber, A. Pohl, A. Walther (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 7-18.

Stelly, W., Thomas, J., & Institut für Kriminologie (Tübingen) (2004): Wege aus schwerer Jugendkriminalität Eine qualitative Studie zu Hintergründen und Bedingungen einer erfolgreichen Reintegration von mehrfach auffälligen Jungtättern. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen. URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2004/1125/pdf/Wegegesamt.pdf> (14.08.2019).

Stork, Remi (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa.

Strahl, B., Mangold, K. & Ehlke, C. (2012): Careleavers – aus stationären Hilfen zur Erziehung in die Selbstständigkeit. Herausforderungen an Praxis und Forschung. In: Sozial Extra, 36 (7-8), S. 41-45.

Strahl, B. & Thomas, S. (2014): (Er)wachsen ohne Wurzeln? Der Weg aus stationären Erziehungshilfen. Übergangsbegleitung zwischen „Verselbstständigung“ und Erlangung von Handlungsmächtigkeit. In: Forum Erziehungshilfen 20 (3), S. 132-137.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Strong-Blakeney, A. (2014): Systemic components of care that affect self-sufficiency for youth transitioning out of foster care. The University of Texas at Arlington: ProQuest Dissertations Publishing. URL: <https://search.proquest.com/docview/1500437525>, (09.04.2019).

Stufflebeam, D. L. (2003): The CIPP Model for Evaluation. In: Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., Wingate, L. A. (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation, Dordrecht: Kluger Academic Publishers, S. 31-62.

Stufflebeam, D. L., Coryn, C. L. S. (2014): Evaluation Theory, Models, and Applications. San Francisco: Jossey-Bass.

Tammen, B. (2013): § 41. In: Münder, J., Meysen, T. & Trenczek, T. (2013). Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos. S. 444-451.

Thomas, S. (2017a): ...und dann ist Schluss? Zur Transformation sozialer Beziehungen im Übergang von stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben. In: Forum Erziehungshilfen, 23 (3), S. 147-150

Thomas, S. (2017b): „Ich fand das schlimm, wo es darum ging, ob ich noch weiter Hilfe kriege oder nicht!“ Unsichere Übergänge von Care Leavern aus stationären Erziehungshilfen in ein eigenverantwortliches Leben. In: Unsere Jugend, 65 (1), S. 2-9

Tyrell, F. & Yates, T. (2016): A growth curve analysis of housing quality among transition-aged foster youth. In: Child & Youth Care Forum, 46, S. 91-117.

van Essen, F. (2015): Von der Förderschule Lernen in die Wissensgesellschaft. Eine Studie zu einem Übergang mit Fallstricken. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (3), S. 206–219. URL: <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art25d> (14.08.2019).

Villányi, D. & Witte, M. (2006): Überlegungen zur wissenschaftlichen Fundierung intensivpädagogischer Auslandsprojekte. In: Witte, M & Sander, U (Hrsg.): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 29-47.

Walsh, M. (2014):

Übergangsmanagement bei Haftentlassung aus dem bayerischen Jugendstrafvollzug: Zur Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben in der Praxis. Neue Kriminalpolitik, 26 (3), S. 273–284.

Walther, A. (2016): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, H. Pätzold (Hrsg.). Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.

Walther, A. (2015): The Struggle for „Realistic“ Career Perspectives: Cooling-out versus Recognition of Aspirations in School-to-Work-Transitions. *Italian Journal of Sociology of Education* 7 (2), S. 18-42.

Walther, A. (2009): „It Was Not My Choice, You Know?“ Young People's Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions. In: I. Schoon, R. K. Silbereisen (Hrsg.): *Transitions From School To Work. Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, S. 121-144

Walther, A., Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: B. Stauber, A. Pohl, A. Walther (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 19-40.

Welzer, H. (1993): *Transitionen: zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskord.

Wendelin, H. (2011): *Erziehungshilfen im Ausland. Konzeptionen, Strukturen und die Praxis von intensivpädagogischen Auslandshilfen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wertgen, A. (2009): Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke für Schüler nach einem Psychiatrieaufenthalt. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), S. 308-318:

Wieland, N., Marquardt, U., Panhorst, H. & Schlotmann, H. (1992): *Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und –entwürfe heimentlassener junger Erwachsener*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Witte, M. (2009): *Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wößner, G., & Wienhausen-Knezevic, E. (2013): No country for young men - Ausbildung und Beruf vor, während und nach der Inhaftierung im Jugendstrafvollzug. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 96 (6), 477–495.

Anhang: Studierendenleistungen im Kontext des Forschungsprojektes

Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogische Förderung, Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

„Anschlussperspektiven für Heranwachsende nach Beendigung von Hilfen nach §35a SGB VIII“ - Leonie-Marie Fetzer

„Blackbox Individualpädagogische Maßnahmen. Einzelfallstudie zu Wirkfaktoren am Beispiel einer Maßnahme des Wellenbrecher e.V.“ - Martina Lodziato

„Careleaver sind auch nur Menschen. Die Bedeutung von Bindung in stationären Jugendhilfe-Einrichtungen“ - Dilara Bektas

„Der Wirkfaktor Beziehung in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen“ - Leonie Julia Wurster

„Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen. Möglichkeiten und Herausforderungen“ - Hendrik Rachow

„Die Prinzipien des Classroom-Managements für die Kinder- und Jugendhilfe. Analyse und Nutzen für individualpädagogische Auslandsmaßnahmen“ - Nina Kuypers

„Einfluss psychologischer Diagnostik auf das pädagogische Handeln in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen“ - Dörte Steigmiller

„Elternarbeit in Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen-Eine empirische Untersuchung“ - Anika Herold

„Erwartungen an eine zufriedene Lebensführung aus der Sicht junger Menschen. Eine Querschnittstudie“ - Sarah Haselier

„Familienarbeit im Kontext individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen“ - Jana Ziegeweidt

„Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen“ - Katharina Gerding

„Förderung der Transitionskompetenz für Careleaver durch eine positive Peerkultur. Ein Angebot für die Jugendhilfe am Beispiel des Modellprojektes von Wellenbrecher e.V.“ - Kim Alina Groth

„Handlungsfähigkeit im Sinne des Agency-Konzeptes von Jugendlichen in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen“ - Christine Adam

„Indikationen für Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen. Ein Vergleich zwischen Jugendhilfeträgern und Jugendämtern“ - Alina Müller

„Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen und politische Bildung. Eine explorative Studie“ -Marie Kelzenberg

„Gestaltung von Übergängen aus Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen“ - Katharina Gerding

„Jugendstrafvollzug und Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen - Rückkehr und Wiedereingliederung im Übergang aus hoch strukturierten und strukturierenden Systemen im Vergleich“ - Lara Gaede

„Partizipation im Übergangsmanagement individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen: Das Projekt Drehscheibe“ - Mareike Frank, Johanna Reherrmann

„Selbstwirksamkeitsförderung für Jugendliche im Übergang aus der stationären Jugendhilfe in ein selbstständiges Leben - konkretisiert am Beispiel des Projekts „Drehscheibe“ - Vanessa Jil Et-Taib

„Sexualerziehung in der Jugendhilfe. Konzeptionelle Überlegungen für einen sexualpädagogischen Workshop“ - Frauke Fiedler, Bianca Lausberg

„Soziale Kontakte von jungen Menschen nach Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen im Verlauf“ - Miriam Bercher

„Übergangsgestaltung aus individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen in der Perspektive der durchführenden Jugendhilfeträger - Entwurf einer Grounded Theory“ - Jana Mösta

„Umgang mit Systemsprengern: Diskussionsstand und Perspektiven“ - Lea Vordermeier

„Vom „Systemsprenger“ zum eigenverantwortlichen Lebensführer. Was kann junge Menschen aus hochstrukturierten und hochstrukturierenden Maßnahmen der Jugendhilfe dabei unterstützen, den Übergang in ein eigenverantwortliches Leben individuell zu bewältigen? Am Beispiel individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen“ - Lisa Meulenaers

„Voraussetzungen für eine Maßnahme der Intensiven sozialpädagogischen Einzelhilfe (ISE) gemäß § 35 SGB VIII“ - Mona Weichselbaum

„Was können Schule und Jugendhilfe im Umgang mit „Systemsprengern“ voneinander lernen?“ - Nina Goretzko

„Wirkfaktoren in der Individualpädagogik“ - Max Freund

„Zwischen Individualität und Normalität - Ansprüche an Individualpädagogische Auslandsmaßnahmen aus Sicht von Jugendhelfeträgern“ Luisa Flihs

Konzeptentwicklungen im Rahmen des Masterseminars „Institutionsentwicklung“ im Studiengang Sonderpädagogische Förderung, Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Berufsorientierung und Potenzialanalyse in der Distanzbeschulung

Die Vermittlung von Inhalten der politischen Bildung in intensivpädagogischen Gruppensettings

Distanzbeschulung. Sicherstellung einer individuellen Förderung durch die Lernbegleiter_innen im Ausland – Miriam Bercher, Natalia Borygina, Alina Dieckerhoff, Jasmin Schaulies, Janine Schmidt

Gestaltung und Überarbeitung der Potentialanalyse für Schülerinnen und Schüler aus der Distanzbeschulung – Lisa Vohsen, Annika Golba

Konzeption für einen gelingenden Start einer individualpädagogischen Auslandsmaßnahme in Georgien – Elena Fellisch, Charlotte Schultz-Pitsch, Eva-Lotte Weffer

Modulentwicklung Berufsorientierung - Linda Quarder, Pauline Ricken, Charlotte Willamowski

Modulentwicklung Verselbstständigung für junge Erwachsene in individualpädagogischen Maßnahmen - Dörte Heßelmann, Natalie Kozłowski, Lucas Janczik

Modulkatalog für die Vermittlung von Inhalten der politischen Bildung in intensivpädagogischen Gruppensettings – Sarah Haselier, Victoria Jockel, Svenja Kompernaß, Josefine Schaper

SPECHT Konzeptentwicklung zur Fragestellung: Wie kann eine ressourcenorientierte Förderplanung und Entwicklungsdokumentation aussehen, die den Bedarfen aller an der Förderung beteiligten Personen entspricht? - Henning Schmalor, Leonie Verbeck, Luisa Flihs

ISBN: 978-3-9821263-0-2